

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)
Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
Варминско-Мазурский университет (Ольштын, Польша)
Карлов университет (Прага, Чехия)
Московский городской педагогический университет
Ереванский государственный университет (Армения)
Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата (Казахстан)
Международная академия наук высшей школы
Международная академия наук педагогического образования

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Материалы
X Международной
научно-практической конференции**

В двух частях

Часть 1

Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г.

Москва
Российский университет дружбы народов
2017

УДК 378(063)
ББК 74.58
В93

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *В.С. Аганов* (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации);
доктор педагогических наук, профессор *Е.А. Бодина*
(Московский городской педагогический университет)

Редакционный совет:

доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета
В.В. Барабаш (РУДН, Москва, Россия) – председатель;
доктор педагогических наук, профессор *В.И. Казаренков*
(РУДН, Москва, Россия) – сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной
и дифференциальной психологии *С.И. Кудинов* (РУДН, Москва, Россия) – сопредседатель;
доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
Г.М. Аванесян (Ереванский государственный университет, Ереван, Армения);
член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук,
профессор *О.В. Гукаленко* (Российская академия образования, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и проблем развития
образования *О.Л. Жук* (Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь);
доктор социологических наук, профессор, декан социологического факультета
Н.Г. Осипова (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);
доктор педагогических наук, профессор *Ю. Прокоп* (Карлов университет, Прага, Чехия);
доктор педагогических наук, профессор *Е.М. Рангелова*
(Софийский университет «Св. Кл. Охридски», София, Болгария);
доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии
образования, декан педагогического факультета *Н.Х. Розов* (Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия);
директор Института психологии, социологии, социальных отношений,
доктор психологических наук, профессор *Е.С. Романова* (Московский городской
педагогический университет, Москва, Россия);
доктор гуманитарных наук *А.-Й. Сегень-Матыевич*
(Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша);
доктор физико-математических наук, профессор *В.С. Сенашенко* (РУДН, Москва, Россия);
доктор социологических наук, профессор *В.П. Шейнов*
(Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь)

В93 **Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы** : материалы X Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2017.
ISBN 978-5-209-07937-8
Ч. 1. – 497 с. : ил.
ISBN 978-5-209-07938-5 (ч. 1)

ISBN 978-5-209-07938-5 (ч. 1)
ISBN 978-5-209-07937-8

© Коллектив авторов, 2017
© Российский университет дружбы народов, 2017

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

О РЕФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сенашенко В. С.
РУДН, г.Москва, Россия**

Аннотация. В работе рассмотрены основные этапы реформирования отечественной системы высшего образования. Обсуждаются причины, по которым проводимые образовательные реформы не привели к повышению качества высшего образования. Главными из них являются: непродуманное использование зарубежного опыта и внедрение системы ценностей, ориентированных на материальные и потребительские стандарты, приспособляющие систему образования к законам рынка, отсутствие последовательной, национальной стратегии развития высшей школы. Подчеркивается, что дальнейшее продвижение образовательных реформ в позитивном направлении вряд ли возможно без учета мнения профессорско-преподавательского сообщества высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа, система высшего образования, образовательные программы, образовательная реформа, рейтинг вузов, эффективность высшего образования.

SENASHENKO V.S. ON THE REFORM OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Senashenko V.S.

Abstract: The article considers the main stages of the reform of the Russian higher education system. It discusses the reasons why the ongoing educational reforms have not led to an improvement in the quality of higher education: the unreasonable use of foreign experience, the introduction of a system of values based on material and consumer standards, adapting the education system to market laws and the absence of a coherent national strategy for the development of higher

education. The article also underlines that the further promotion of educational reforms in a positive direction is hardly possible without taking into account the views of the high school community.

Key words: high school, higher education system, educational programs, educational reform, the rating of universities, high schools, the effectiveness of higher education.

Введение

В этом году исполняется 25 лет со времени введения закона Российской Федерации «Об образовании»[1]. Столько же времени, фактически четверть века, высшая школа России живет и работает в условиях непрекращающихся образовательных реформ, которые происходят на фоне смены общественно-политического и экономического уклада страны. Возникает настоятельная необходимость обсудить особенности реформирования отечественной высшей школой и её нынешнее состояние, трезво оценивая достигнутые результаты.

Особый интерес представляют идеи и принципы, положенные в основу образовательных реформ. Почему столь длительное реформирование высшей школы не дало сколь-нибудь значимых результатов. Трудно решаемой остается проблема повышению качества высшего образования[2].

Конечно, проблема достаточно сложная. И получить однозначный ответ достаточно трудно. Но, на наш взгляд главными причинами неудач образовательной реформы стало непродуманное использование недостаточно изученного зарубежного опыта и форсированная адаптация системы образования к законам рынка. Можно ли было полагать, что зарубежные «образовательные лекала», рыночные отношения в одночасье станут несущей конструкцией российской сферы образования?

Очевидно также, что одной из причин явилось ещё и то, что образовательная реформа длительное время рассматривалась как внутриведомственное мероприятие, осуществляемое органами управления образованием, а не как общенациональная проблема. Более того, приоритеты образовательной реформы были определены в отрыве от важнейших проблем развития и обновления экономики, структурных изменений в социальной

сфере. В какой-то момент высшая школа, фактически, потеряла свою главную функцию – обеспечение специалистами с высшим образованием всего хозяйственного комплекса страны. Системой профессионального образования были утрачены «кадровые ориентиры». Возникла неопределенность в том, каких и для кого готовить специалистов.

Но в условиях, когда в одночасье рухнула экономика, произошла смена общественно-политических ориентиров дальнейшего развития страны, вряд ли могло быть по-другому. Отрицательную роль сыграло также и то, что реформирование высшей школы осуществлялось в отсутствие последовательной национальной стратегии развития высшей школы, без учета консолидированного мнения профессорско-преподавательского сообщества. Сложности возникали во многом потому, что по ключевым направлениям, определяющим успех системы образования – материальным, финансовым, организационным, кадровым и мировоззренческим – образовательная реформа не была подготовлена.

Однако высшая школа, как самостоятельный институт, имея внутренние закономерности своего собственного развития, сумела не только устоять, но и, в какой-то мере, сохранить преемственность национальным образовательным традициям. Одной из таких генетически свойственных ей закономерностей является «здоровый» структурный консерватизм. Система высшего образования оказалась фактически в состоянии кризиса, так как была утрачена обратная связь с жизненно важными приоритетами дальнейшего развития страны. Конечно, происходящее в образовании следует оценивать в комплексе, поскольку являлось отражением всего того, что происходило в стране, её экономике, социальной сфере.

Ретроспектива реформирования отечественной системы высшего образования

По мнению реформаторов, советская система высшего образования, которая должна была бы стать стартовой площадкой образовательной реформы, расценивалась как высоко затратная и недостаточно эффективная. Особо подчеркивалось, что специальности высшего образования были дробными, а образовательные программы – узкоспециальными.

Действительным же основанием являлся переход страны от плановой к рыночной экономике. Такой переход требовал построения системы образования, которая была бы конкурентоспособной и соответствовала бы новому экономическому укладу. Естественно, что при этом декларировалась необходимость строить более экономичную и менее затратную образовательную систему. Всеобщность, бесплатность и фундаментальность высшего образования стали трактоваться как признаки нерентабельности образовательной деятельности. Терялся «человеобразующий» или «человекоформирующий» смысл образования [3]. Именно в это время, на уровне образовательного законодательства и нормативных документов была полностью утрачена воспитательная функция высшей школы [1] попытки, восстановления которой продолжаются до сих пор [4].

Но стала ли менее затратной и более эффективной обновленная система высшего образования? Скорее всего, нет, хотя бы потому, что после окончания вуза значительная часть выпускников трудоустроивается по специальности, не соответствующей полученному образованию. К тому же, выпускники бакалавриата, как правило, после окончания вуза для выполнения возлагаемых на них трудовых функций нуждаются в профессиональной доводке, а это требует дополнительного финансирования [5].

Но ведь эффективность системы образования, определяется не только экономическими показателями, отражающими роль образования в приросте национального дохода, получаемого благодаря подъему образовательного и квалификационного уровня работников сферы материального производства. Не менее значимую роль имеет социальная составляющая эффективности образования, которая ориентирована на максимальное использование образования как фактора социального развития общества. В итоге организованного учебно-воспитательного процесса резко повышается и экономическая, и социальная отдача человека, его способность создавать новые материальные блага, средства жизни, строить новые отношения между людьми. В отличие от других видов человеческой деятельности результаты образования выражаются не только в создании каких-либо средств

улучшения жизни людей, но и непосредственно в совершенствовании и развитии самого человека.

В результате проводимых реформ система образования вплоть до настоящего времени не имеет устойчивой нормативно-правовой базы. Достаточно напомнить ситуацию с образовательными стандартами высшей школы, когда в течение очень короткого времени появились образовательные стандарты ФГОС-3, ФГОС-3+, а затем и ФГОС-3++. В повестке дня разработка ФГОС- 4. Очевидно, что в этих условиях трудно обеспечить высокое качество работы профессорско-преподавательского состава вузов.

В итоге первоочередные цели модернизации отечественной системы образования, которые были определены в начале 2000 - годов как: расширение доступности, повышение качества и эффективности образования [6] в действительности оказались выполненными лишь частично.

Опорные приоритеты реформирования отечественной системы высшего образования

В качестве опорных приоритетов модернизации российской системы высшего образования были определены: активное интегрирование в международное образовательное пространство и переход сферы образования к рыночным отношениям. Начало интеграционным процессам в сфере образования было положено в 80-е годы XX века. Однако интенсивное интегрирование отечественной системы высшего образования в международное образовательное пространство как одно из ключевых направлений её изменений следует относить к 90-ым годам XX - началу XXI в.в. Примерно в эти же годы в сфере образования стартовал переход к рыночным отношениям.

Как справедливо отмечалось в работе [3] основные вехи интегрирования отечественной системы высшего образования в международное образовательное пространство выглядят следующим образом:

- Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» - 1977 г.;
- Подписание Болонской декларации и присоединение России к Болонскому процессу – 2003 г.

После перечисленных выше шагов российская система высшего образования вступила в активный период преобразований. Прежде всего, это форсированное внедрение многоуровневой структуры высшего образования.

Одновременно последовало позиционирование высшего образования как образовательной услуги. Началось внедрение рыночных механизмов финансирования вузов, становления новых моделей управления, перестройки учебного процесса и научной и учебной работы преподавателей. Формируется отношение преподавателя к студенту как потребителю образовательных услуг, изменяется отношение студентов к преподавателю. А самое главное происходит изменение характера оценки роли знания и науки в обществе.

В государственные вузы пришло платное образование (контрактная форма привлечения абитуриентов) по масштабам не уступающее бюджетному набору, получила развитие системы негосударственных вузов, появились специальности рыночной направленности.

Если в 90-е годы законодательные документы в области образования определяли задачи интеллектуального, культурного и нравственного развития личности, то затем цели образования стали формулироваться исходя из экономических соображений[2]. При этом центр тяжести в работе высшей школы переместился на вопросы формирования конкурентоспособных человеческих ресурсов¹.

Реформа и учебный процесс в высшей школе

В результате проводимых реформ, наряду с образовательной программой специалиста (специалитет), была сформирована в полном соответствии с «болонскими требованиями» новая структура высшего образования как последовательность основных образовательных программ, включающая три уровня: бакалавриат, магистратуру и аспирантуру как образовательную программу третьего уровня. На каждом уровне, в отличие от западных алгоритмов, в отечественном высшем образовании на законодательном уровне были приняты единые сроки освоения

¹ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 г.г.

образовательных программ, независимо от области знания и направления подготовки. В значительной мере это дезавуирует главное преимущество новой структуры высшего образования – её вариативность. Поэтому в пределах одного и того же образовательного уровня следовало бы дифференцировать сроки освоения образовательных программ не только по областям знания, но и по направлениям подготовки или по укрупненным группам специальностей и направлений.

Какие ожидалось преимущества при переходе на бакалаврские программ по сравнению с программами подготовки специалистов? Замена узкопрофильных специальностей подготовки специалистов широкими направлениями подготовки бакалавров, интегрирующих родственные специальности, могло обеспечить усиление общеобразовательной и общепрофессиональной составляющей образовательных программ. Тем самым подготовить выпускника высшей школы как широко образованного человеком, готового к выбору профессии в широком диапазоне профессиональных возможностей, что особенно важно в условиях рынка, когда часто возникает необходимость смены вида профессиональной деятельности.

Реальная ситуация с введением уровневой структуры образовательных программ сложилась прямо противоположно ожидаемой. Вузы стремились сохранить профессиональную составляющую подготовки специалистов, сокращая при этом объемы общеобразовательной и общепрофессиональной составляющих образовательных программ. Очевидно, что такой подход привел к искажениям первоначальной идеи бакалавриата и, в конечном счете, отрицательно сказался на качестве подготовки бакалавров[7,8].

В последние годы структуре высшего образования появился прикладной бакалавриат, который ориентирован на подготовку специалистов среднего звена, в проекте создание практико-ориентированной магистратуры. Подобно тому, как начальное профессиональное образование было поглощено образовательными организациями СПО, так и образовательные программы среднего профессионального образования, по крайней мере, частично будут поглощены высшей школой и преобразованы в образовательные программы прикладного бакалавриата.

Процесс обучения на этой образовательной программе непосредственно связывается с будущей профессией и усвоением знаний на практике[5].

Продолжает расти спрос на узких специалистов, владеющих конкретным набором знаний, умений и навыков, требуемых работодателем. Тенденция к узкой специализации приводит к нацеливанию образования не на получение студентом широких теоретических знаний общенаучного характера, а ориентирует на умение использовать компьютерную технику для быстрого точечного поиска необходимой информации. При этом высшее образование теряет свои родовые свойства: системность, фундаментальность, научность, приобретая признаки «примитивности».

В настоящее время в результате аспирантуре придания статуса образовательной программы в силу примитивности принимаемых организационно-методических решений стала восприниматься как ещё одна магистерская программа, избыточная по отношению к уже имеющейся магистратуре[9]. В этих условиях единственным выходом, обеспечивающим сохранения аспирантуры в традиционном её статусе, могло бы быть интегрирование магистерских и аспирантских образовательных стандартов, по меньшей мере, академической направленности в единые образовательные стандарты с 5-6-ти летним сроком обучения. При этом следует предусмотреть промежуточную аттестацию, по результатам которой должно быть присуждение академической степени магистра, избегая фронтальных решений, независимо от образовательной области, направления подготовки и научной специальности. Такой организационно-методический прием позволил бы упорядочить образовательную составляющую интегрированной программы с одной стороны, а с другой – обеспечить достаточное время для выполнения квалификационных работ магистранта и аспиранта соответственно.

Некоторое время тому были приняты различные сроки обучения в аспирантуре на различных научных специальностях. И это правильно. Однако при переводе аспирантуры в статус образовательной программы этого мало. Появление образовательной составляющей в аспирантуре создает у

аспирантов на первом году обучения видимость занятости, особенно у той их части, которые пришли в аспирантуру со студенческой скамьи. Тем самым фактически сокращается время на выполнение квалификационной научно-исследовательской работы – кандидатской диссертации.

В связи с внедрением в учебный процесс болонских образовательных стереотипов получило распространение модульное построение учебных планов и программ образовательных дисциплин. В учебных планах появились базовые дисциплины, вариативные дисциплины и пр., приняты нормативы, определяющие объем аудиторных занятий, которые составляют лишь небольшую часть общей трудоемкости изучаемой дисциплины. Произошел переход от аудиторных (теперь контактных) часов к часам общей трудоемкости при оценке значимости и объема той или иной дисциплины в учебном плане, появились новые нормативные понятия: самостоятельная работа студентов, научно-исследовательская работа магистрантов (НИРМ). При этом следует заметить, что алгоритм исчисления нагрузки преподавателей сохраняется прежний, прежними остаются и нормативы её исчисления, что привело к существенному увеличению фактической нагрузки преподавателей. Все эти новшества сопровождаются внедрением балльно-рейтинговой системы оценки академических достижений студентов на основе 100-балльной ECTS- шкалы.

Возрастает количество документации, относящейся к образовательному процессу (студенческие и аспирантские портфолио, учебно-методические комплексы, фонды оценочных средств и др.) [2]. Вместо решения ключевых вопросов развития системы высшего образования в новых экономических условиях наблюдается мелочная опека профессорско-преподавательского состава вузов. В результате перечисленных выше нововведений организация учебного процесса в высшей школе изменилась коренным образом. Но в лучшую ли сторону, это покажет будущее.

Проблемы высшей школы сегодняшнего дня

Последние годы в системе образования стали активно внедряться рейтинги различных видов, целью которых должна была бы быть оценка способностей вуза обеспечить выпускникам

высокое качество знаний, навыков и умений. Однако чаще всего рейтинги вузов используются как инструмент «конкурентной борьбы» вузов за дополнительное бюджетное финансирование и сопровождаются не всегда понятными показателями и критериями.

Наряду с введением эффективного контракта[10], это ведет к нарастанию имитационной составляющей в работе вузов, в том числе к имитации научной публикационной активности, к появлению целой индустрии научного мошенничества по размещению статей в журналах, индексируемых в Web of Science, Scopus и РИНЦ, а также в «трудах» международных научных конференций [11-13]. Более того, эффективный контракт, фокусировка приоритетного финансирования на «ведущих» и «опорных» вузах РФ с одновременным требованием повышения публикационной активности сводится к тому, что происходящее стало восприниматься отечественным профессорско-преподавательским сообществом как «публикуйся или останешься без заработной платы»[11].

Минобрнауки РФ длительное время возлагало особые надежды на реструктуризацию массива вузов как механизм повышения эффективности высшего образования. Однако складывается ощущение, что борьба за повышение эффективности и качественное высшее образование при помощи такого подхода содержит в себе внутреннее противоречие. Это противоречие ведет к тому, что вследствие повышенного внимания к экономической эффективности высшего образования происходит подавление её социальной составляющей, что, в частности, ведет к ограничению его доступности.

Особое внимание привлекает тенденция расширения сотрудничества вузов и бизнеса, которая ведет к концептуальным изменениям содержания основных образовательных программ высшей школы. В результате происходит выхолащивание фундаментальной составляющей высшего образования. Работодатель заинтересован, как правило, в «специалистах сегодняшнего дня», обученных определенному ремеслу и требующихся для выполнения текущих производственных задач.

Одним из требований стало привлечение работодателей к разработке вузовских образовательных программ и включение

представителей компаний непосредственно в процесс преподавания. Но поскольку это требование как бы спущено сверху, то и отношение к нему складывается неоднозначное. При этом в качестве рабочего инструмента было принято решение использовать профессиональные стандарты в режиме сопряжения их с образовательными стандартами. Но такой шаг имеет смысл лишь тогда, когда уже сложился «нормальный» рынок труда без трансцендентных неопределенностей с четко обозначенными и выверенными кадровыми потребностями. В действительности всё не так просто. Это достаточно сложная задача, которую можно решить при наличии тесного повседневного сотрудничества вузов с фирмами, предприятиями, компаниями и пр.

Необходимым условием успешного функционирования высшей школы является формирование благоприятной внешней профессиональной среды, когда развитие вузов идет параллельно развитию экономических центров. В противном случае все остальные меры внутри системы образования будут носить искусственный характер. Самое главное, насколько правильно определено направление вектора развития системы образования.

В целом, переход высших учебных заведений на новые принципы функционирования ориентирован на достижение «самоокупаемости» и возможности содержать себя самостоятельно. При этом избыточность содержания образовательных программ по отношению к будущей профессии, которая имела место в течение длительного времени, воспринимается в настоящее время в сфере образования как непозволительная «советская роскошь». В условиях рыночной экономики образовательные программы, исповедующие «принцип избыточности», становятся нежизнеспособны. Они считаются слишком затратными. Студент, который пришел получить профессию, обучиться определенному ремеслу не готов выкладывать деньги за то, что в обозримом будущем ему не понадобится. Рынок реагирует аналогичным образом. В то же время, как резонно заметила Министр образования О. Васильева «Без фундаментальных знаний никакое творчество невозможно» [14].

Заключение

Главный итог уходящего 25-ти летия заключается в том, что отечественная система высшего образования сохранилась, продолжает жить и работать, несмотря на многочисленные потери в результате непродуманных реформ, проводимых в режиме проб и ошибок. Трудно представить, чтобы столь мощную, во многом самобытную систему образования, которую РФ унаследовала от СССР, можно было загубить окончательно.

Мнение широкой научно-педагогической общественности, видящей изнутри «плоды» реформирования системы высшего образования, должно стать ключевым обоснованием необходимости корректировки курса образовательных реформ, усиления их созидательного начала. Очевидно, что без учета мнения профессорско-преподавательского сообщества высшей школы дальнейшее продвижение образовательных реформ в позитивном направлении вряд ли возможно.

Поэтому происходившее в системе образования остается труднообъяснимым и напоминает ситуацию, в которой цель меняется местами со средствами её достижения — интеграционные процессы, уровневая структура образовательных программ, рыночные отношения вытесняют цель — расширение доступности, повышение качества и эффективности образования, обесценивая его.

Современный этап реформирования отечественной высшей школы вызывает не меньше вопросов, о чем можно заключить на основе высказываний последнего времени. Минувшей осенью Министр образования и науки РФ О. Васильева сообщила о вероятности возвращения в вузы специалитета при обучении на некоторых специальностях. Она признала, что переход на Болонскую систему образования за одно десятилетие был поспешным и привел к ошибкам. В частности, было отмечено: «Спорным моментом является и прикладной бакалавриат. Сегодня нет единого мнения насчет необходимости его повсеместного введения. Например, для педагогов» [14].

В дальнейшем, в основу обновленной образовательной политики необходимо положить консолидированную последовательность согласованных политических, экономических, управленческих, организационно-методических действий по

формированию современной образовательной системы. Более того, конструктивное сопряжение образовательной реформы с решением общегосударственных проблем, в частности проблем национальной безопасности, несомненно, способствовало бы формированию «истинного приоритета» образования в государственной политике России. Возможно, с этого и следовало бы начать обновление системы отечественного образования.

Литература

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании».
2. Л.Ф. Красинская. Модернизация, оптимизация, бюрократизация...Что ожидает высшую школу завтра? Высшее образование в России. 2016, № 3. С.71-82.
3. И.Б. Реформирование системы высшего образования в оценке университетского сообщества. *Alma mater* 2017, № 1, с. 6-10.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
5. Сенашенко В.С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре высшего профессионального образования России Высшее образование в России. 2011, № 12. С. 77-84.
6. Филиппов В.М. Модернизация российского образования. Из-во «просвещение». Март-2003. С. 96.
7. Сенашенко В., Ткач Г. О ходе интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2004. № 7. С. 13-19.
8. Сенашенко В. Высшая школа и болонские преобразования. Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 95-100.
9. В.С.Сенашенко, В. Г. Халин. Об эффективном контракте в высшей школе России Высшее образование в России. 2015, № 5. С. 27-36.
10. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации. Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 54-58.

11.Н.Н. Квелидзе-Кузнецова, В.В. Лаптев, С.А. Морозова. Версия рейтингов российских научных журналов по направлению «Образование». Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 5-16.

12.О.А. Ерёмченко, Ф.А. Кураков. Проблема имитации научной публикационной активности в России и рекомендации по её искоренению. Экономика науки. 2016, т. 2, № 1. С. 35-45.

13.Т.Л. Клячко Последствия и риски реформ в российском высшем образовании. — М. : Издательский дом. Дело. РАНХиГС, 2017. — 52 с. — (Научные доклады: образование).

14.Интервью обозревателя «НГ» Н. Савицкой с Министр образования и науки РФ О. Васильевой. ok.ru/minobrnauki/topic/...30.08.16. См. также. [rosbalt.ru/russia/2017/01/20/..](http://rosbalt.ru/russia/2017/01/20/)

15.Владимиров А.И. Об инженерно-техническом образовании. Из записной книжки президента университета. Выпуск 8. Москва. Издательство Недра. 2011. с. 39.

СОЦИАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Осипова

Московский государственный университет
им. М.В.Ломоносова

Аннотация: Рассматриваются актуальные проблемы, связанные с модернизацией высшего образования в России. Обозначены противоречия, которые возникли в ходе реформирования института образования. Выделены внешние и внутренние дилеммы, раскрыто их социальное содержание.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, унификация образовательных стандартов, интеллектуальный потенциал общества.

SOCIAL DILEMMAS OF THE MODERN HIGH EDUCATION

N.G. Osipova

Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Annotation: Actual problems of modernization of higher education in Russia analyzed. Author marks in the contradictions, which came up during the reforming of the educational institution. Exterior and inner dilemmas emanated from and their social content disclosed.

Keywords: High education, educational space, unification of educational standards, intellectual potential of society

В настоящее время в нашей стране имеет место серьезная модернизация всей системы образования, и, особенно, высшего. Ее цель заключается в создании современного образовательного комплекса, отвечающего высочайшим международным стандартам и способствующего сохранению лидирующего места российского образования в мировом образовательном пространстве. Однако эта реформа сталкивается с определенными дилеммами социального характера.

С одной стороны, глобализация образовательного пространства обусловила ускоренную интеграцию институтов отечественного высшего образования в международное вузовское сообщество.

С другой стороны, «спонтанность» и «хаотичность» тех интеграционных мероприятий, которые способствовали интеграционному процессу, обусловили специфическую образовательную ситуацию, для которой характерна политика ускоренной реорганизации сферы образования, можно сказать – радикальная ее либерализация, нацеленная, в первую очередь, на внедрение не оправдавших себя моделей и инструментов управления образовательными учреждениями.

К сожалению, обозначенная ситуация обусловила нефункциональное состояние отдельных компонентов образовательной сферы, прежде всего, классического университетского образования.

Самыми существенным в данной связи представляется:

- во-первых - замещение базового (фундаментального) содержания подготовки по отдельным направлениям, которое должно обеспечивать теоретические и практические основы будущей профессиональной деятельности выпускникам, некими едиными весьма абстрактными общепрофессиональными компетенциями. Эти компетенции должны быть одинаковыми для целого ряда самостоятельных (в научном и прикладном аспектах) направлений (дисциплин), искусственно объединенных в так называемые «укрупненные блоки», в силу чего они неизбежно приобретают фрагментарный характер;

- во-вторых - ориентация в первую очередь, на количественные, а не на качественные показатели. Результатом является унификация организаций высшего образования по произвольно выбранным критериям, смещение акцентов в образовательном процессе от фундаментального содержания к упрощенной форме, ориентация не на конкретные знания и умения, а на некие размытые «практические навыки», диктуемые рыночными процессами.

В свою очередь, процесс функционирования высшего образования в России сталкивается с рядом социальных дилемм внутреннего характера.

С одной стороны, резкое увеличение числа учреждений в системе высшего образования России, которым искусственно было присвоено название университет, обусловило рост конкуренции за лидерство между ними. Эта конкуренция повлекла за собой существенное расширение направлений подготовки, задала соревновательный тон образовательному процессу, способствовала повышению активности преподавателей.

С другой стороны, подобная конкуренция не всегда имела добросовестный характер.

Специально проведенные исследования показали, что, несмотря на острую конкуренцию, только государственные (классические) университеты России имеют достаточные условия для подготовки специалистов высокой квалификации. Важнейшими из них являются: возможность осуществлять относительно большие наборы абитуриентов; наличие кафедр, сотрудники которых могут преподавать весь спектр гуманитарных и естественнонаучных дисциплин; хорошая сбалансированность

учебных планов, предполагающих полное использование педагогического и научного потенциала преподавателей, стабильный и высококвалифицированный кадровый состав.

На самом деле, модернизация высшего образования предполагает включение в образовательный процесс как современных информационных технологий, так и всех достижений современных наук. Наряду с этим, главным представляется сохранение лучших традиций отечественного высшего образования, исторически сложившихся в рамках старейших, классических университетов, а также учет специфики отдельных его направлений и структурных элементов, их обеспечивающих.

Так, всегда именно классический университет играл огромную роль в воспроизводстве элиты общества. Буквально термин «элита» означает лучший, отборный, избранный. При этом понятию «элита» отнюдь не равнозначны, как это часто принято считать, «правлящая верхушка», «правлящий слой» или «высший класс».

Известный испанский философ и социолог Х. Ортега-и-Гассет в своих работах утверждал, что «деление общества на массы и избранные меньшинства типологическое и не совпадает ни с делением на социальные классы, ни с их иерархией». Дело в том, что «... внутри любого класса есть собственные массы и меньшинства, плебейство и гнет массы даже в кругах традиционно элитарных - характерный признак нашего времени». «... в рабочей среде, которая прежде считалась эталоном массы, не редкость сегодня встретить души высочайшего закала» [1; 19-20].

Важными задачами любого социума являются достижение высокого качества имеющейся у него элиты, а также обеспечение постоянного ее воспроизводства, значимая роль в котором принадлежит высшему образованию, и, в первую очередь, классическим университетам, обеспечивающим научность образования, его фундаментальность и энциклопедичность. В данной связи вполне закономерно, что именно из стен самых известных университетов мира вышли представители различных видов элиты – научной, политической, экономической, культурной.

Х. Ортега-и-Гассет, проводя дифференциацию понятий элиты и массы, писал: «напрасно надеяться, что реальный средний

человек, как бы ни был сегодня высок его жизненный уровень, сумеет управлять ходом цивилизации». «Даже просто поддерживать уровень современной цивилизации непомерно трудно, и дело это требует бесчисленных ухищрений. Оно не по плечу тем, кто научился пользоваться некоторыми инструментами цивилизации, но ни слухом ни духом не знает о ее основах» [1; 65].

На наш взгляд, последняя фраза вполне применима к анализу процесса реформирования высшего образования в нашей стране. Дело в том, что решительный отказ от познания фундаментальных основ любой, избранной в качестве профессии научной дисциплины в пользу произвольно выбранных ее сугубо прикладных аспектов, сулящих при этом быструю материальную отдачу, неизбежно ведет к посредственности, а то и к невежеству.

Действительно, в каждой стране процесс функционирования института образования имеет национальную специфику, которую определяют ее внешняя и внутренняя политика, макроэкономическая динамика, демографическая ситуация, социальная мобильность и т.п. Это также те объективные и субъективные (в первую очередь, интеллектуальный и творческий ресурсы нации) факторы, которые задают необходимые направления реформирования данного института, всей образовательной сферы общества. Важнейшей задачей в области реформирования системы образования представляется возврат к фундаментальности и широте отечественного образования, ориентация на традиционную для нашей страны «научность образования», а также интеллектуальный потенциал лучших образовательных учреждений России.

Литература

1. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. / Х. Ортега-и-Гассет. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Е.С. Романова, Б.М. Абушкин
Московский городской педагогический университет
Институт психологии, социологии и социальных отношений
Россия

Аннотация. Подготовка специалистов гуманитарных направлений и, в частности, педагогических работников для общеобразовательных организаций предполагает серьезные структурные и содержательные изменения в вузовской подготовке, основанные на тесном взаимодействии педагогического вуза и школы в условиях новых реалий и возможностей, предоставляемых учителю.

Ключевые слова. Учитель, креативные педагогические технологии, информатизация образования, новые компетенции, интегративные процессы.

CONTEMPORARY REQUIREMENTS TO TRAINING OF SPECIALISTS OF THE HUMANITIES

E. S. Romanova, B.M. Abushkin
The Institute of Psychology, Sociology and Social Relations
«Moscow City Teacher Training University» The Russian
Federation

Abstract. Training of specialists of the Humanities and, in particular, pedagogical workers of educational institutions suggests serious structural and conceptual changes in training, based on interaction of pedagogical University and schools in the context of new realities and opportunities provided by the teacher.

Keywords. Teacher, creative pedagogical technologies, Informatization of education, new competence, integrative processes

Общие тенденции развития образования указывают на необходимость более активного включения вузовской педагогической науки в решение практических проблем.

Вузовская наука всегда ориентирует на поиск и познание нового, а значит - на непрерывное развитие и самосовершенствование.

Содержание профессии «педагог» нуждается в переосмыслении и основной проблемой для педагогического вуза является определение нового содержательного вектора развития. Вуз должен быть способен реализовывать технологии обучения не только учителя нового поколения, но и универсальных технологий обучения, обучающихся на любых стадиях образовательного процесса, для любых возрастных групп.

Современному вузу требуются преподаватели «нового поколения». Это специалисты, умеющие видеть тенденции развития экономики, общества и связанной с ними системы образования, обладающие компетенцией вариативного применения, как узкоспециализированных знаний, так и современных образовательных технологий, и методов.

Молодое поколение учителей с большим энтузиазмом начинают внедрять именно креативные педагогические технологии, поскольку оно само уже продукт нового информационного и технологического развития общества.

Очевидно, что на этот вызов сегодня пытаются ответить не только и не столько специализированные вузы, а ведущие мировые университеты, представляющие гуманитарную научно-исследовательскую сферу.

Затрагивая особенности развития высшего профессионального образования по гуманитарным направлениям, необходимо отметить резкое увеличение объема образовательных программ в сфере высшего образования.

Стратегический выбор вузов на современном этапе предполагает изменение структуры и содержания образовательного процесса. В частности, введение новых стратегических академических единиц, не являющихся «традиционными» для университета.

Развитие новых образовательных технологий в педагогическом вузе невозможно без взаимодействия вуза и школы

Если фундаментальные исследования составляют, как правило, потенциал университетской науки и проводятся силами профессорско-преподавательского состава кафедр, то прикладные

исследования и разработки представляют собой пространство взаимодействия вуза и школы. К особенностям таких исследований относится прежде всего то, что их источником являются потребности образовательной сферы, т.е. реальные проблемные ситуации, возникающие в школе, при этом прикладные исследования могут быть: по конкретным запросам и ограниченными во времени, и долгосрочными, направленными на изменение и развитие системы образования.

В настоящее время, как показывают результаты опроса, имидж учителя, не включает такой составляющей как его научно-исследовательская деятельность. Участие в научной работе, мотивация и готовность к научной деятельности не имеют значения для имиджа, и, следовательно, для авторитета учителя. Конечно, это во многом обусловлено стереотипами сознания, сформированными образами учителя как предметника или как воспитателя, но не как активного, ищущего исследователя.

Вопрос имиджа имеет особое значение для выпускников педагогических вузов, т.к. это одно из условий их успеха в процессе профессиональной адаптации в школе. Молодые учителя являются проводниками, связующим звеном вузовской науки и системы образования, разрушая сформировавшиеся стереотипы образа учителя, формируя новый имидж учителя современной школы.

Современные требования к подготовке специалистов гуманитарных направлений предполагают высокую степень интегративности и междисциплинарности, синтезируя учебный материал различных предметов психолого-педагогического, предметно-методического, гуманитарного и социально-экономического, естественнонаучного циклов учебного плана. Конкретные проектные задания должны стимулировать студентов на поиск информации из различных областей знания, адаптацию межпредметного материала для решения поставленных задач, обобщение данных и оценку эффективности решений. Частота, обоснованность, целесообразность использования разных способов интеграции и переноса являются показателями сформированности у студентов отношения к педагогическим явлениям и процессам как комплексным, требующим научного осмысления и исследования.

У современного московского учителя имеется множество путей для реализации своего нового профессионального и личностного потенциала в интересах всестороннего развития учащихся. Современная образовательная среда позволяет педагогу раскрыть все свои способности и возможности. Учитель должен хорошо ориентироваться во всех особенностях социальных процессов в обществе, уметь четко реагировать на запросы социума и на этой основе строить содержание и направления развития своей образовательной деятельности.

Сегодня учителю недостаточно быть высококлассным специалистом в своей дисциплине – он должен одновременно быть проводником в мире доступных детям знаний. Эти знания разбросаны в бесконечном интернет-пространстве и школьники не в состоянии отличить истинное от ложного и опираться на них в своем постижении окружающего мира. Учитель должен делать обязательное содержание предмета, с которым он работает, интересным, релевантным, значимым для учащихся. Учитель открывает путь к проблемам и решениям.

Значимой причиной повышающихся ожиданий является резкое усложнение среды – технологической и культурной, влияющих на развитие школьников. Это и новые информационные технологии, это и появление детских и молодежных индустрий.

В качестве условий, обеспечивающих результативность гражданского воспитания школьников, исследователи выделяют включение школьников в продуктивную, творческую деятельность: решение задач, разбор проблемных ситуаций, обсуждение и анализ реальных документов, когда приобретаются навыки ведения дискуссий, отстаивания собственной точки зрения.

Московское образование сегодня обладает необходимым потенциалом и по оснащенности школ и большому объему предлагаемых образовательных программ основного и дополнительного образования и по квалификационному уровню учителя. В школах создаются все условия для успешной работы учителя. Данное мнение поддерживается всеми межрайонными советами директоров образовательных организаций.

Особое внимание уделяется развитию возможностей для профессионального и творческого развития учителей. В рамках

отдельных межрайонных советов административно решаются задачи повышения квалификации учителей по индивидуальным траекториям обучения.

При этом современное общество требует от учителя уже не просто компетенций (умений) в сфере воспитания и обучения, а совокупности компетенций в сфере сетевого социального взаимодействия, проектных технологий, smart-технологий взаимодействия со школьником и студентом.

Создаются сетевые дискуссионные площадки для педагогов и родителей. Вся эта деятельность направлена на реализацию возможностей создания условий успешности каждого учителя. Московский образовательный интернет-телеканал позволяет учителям находиться в курсе всех событий образовательной практики в городе.

Принципиально новым подходом в организации образовательного процесса в школе, позволяющим с высокой эффективностью реализовать современные педагогические технологии является новый образовательный онлайн-проект «Московская электронная школа». С 1 сентября 2016 года в шести пилотных школах столицы создается совершенно новая информационная среда. Здесь каждый урок по-своему уникален, а каждый учитель говорит с учениками на одном языке. Понятно, доступно, а главное – интересно. Вместо учебников – планшеты, а обычный дневник заменили электронным. Каждый кабинет оснащён по последнему слову техники – интерактивная доска, интерактивные столы, планшеты у каждого ученика. В электронную школу встроены сервисы по организации образовательного процесса, такие как электронный журнал и дневник.

Система помогает не только учащемуся, но и учителю. Благодаря разработанным алгоритмам педагоги имеют возможность легко сконструировать план креативного интерактивного занятия. При этом учитель может использовать как контент системы, так и свой собственный.

Для вуза и школы ставится новая задача, связанная с внедрением развивающих занятий и соответствующих им гаджетов, относящихся к сфере робототехники. Все нововведения в школе должны пройти психолого-педагогическую экспертизу, основанную на проведении психологических сравнительных исследований,

доказывающих высокую эффективность предлагаемых методик в образовательно-воспитательном процессе в образовательных организациях. В ходе разработки развивающих занятий проводится диагностика и анализ особенностей усвоения школьниками получаемых знаний и особенностей формирования необходимых навыков и умений. Исследование познавательной активности детей позволит выделить наиболее эффективные средства и способы ее развития в предлагаемой новой предметной среде.

Таким образом современная подготовка специалистов гуманитарных педагогических направлений предполагает серьезное и глубокое освоение совершенно новых сфер знаний, которые еще несколько лет назад не стояли на повестке дня. Высокую динамичность развития возможностей информационного взаимодействия можно рассматривать как гарант успешного развития образовательной сферы общества.

Одновременно растет значимость разносторонних гуманитарных знаний в деятельности педагогов в рамках своей профессии. Интегрированный характер гуманитарных дисциплин в настоящее время рассматривается как условие успешной социальной адаптации в современном сложном мире.

Стремление к расширению своих гуманитарных знаний характерно для студентов разных педагогических специальностей начиная с первого курса при выборе ими элективных курсов, выходящих за рамки основной образовательной программы. С помощью этих знаний студенты стремятся развить у себя важные для профессиональной деятельности качества.

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Бондаревская
Южный федеральный университет
г.Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье представлена методологически обоснованная современная концепция системной модернизации университетского педагогического образования, включающая кардинальное переосмысление его целей, сущности, парадигмы (образовательной модели), типа и качества образования.

Ключевые слова: модернизация, культура, системная модернизация, педагог новой формации, смысло-деятельностный подход в педагогическом образовании.

Abstract. The article presents a methodologically grounded modern concept of systemic modernization of university pedagogical education, including a cardinal rethinking of its goals, essence, paradigm (educational model), type and quality of education.

Key words: modernization, culture, system modernization, a teacher of a new formation, a sense-activity approach in pedagogical education.

В течение ряда лет в научной школе Южного федерального университета, возглавляемой автором этого проекта, проводятся фундаментальные и практико-ориентированные исследования по проблеме модернизации педагогического образования, результаты которых используются в работе по изменению неудовлетворительного положения дел в сфере подготовки педагогических кадров.

Мы исходим из того, что в настоящее время разрыв между потребностями жизни, вызовами нового времени и деятельностью педагогического образования достиг критического предела. Следствием углубления этой кризисной ситуации стало его разрушение. Резко упал престиж педагогической профессии, сократилось и продолжает сокращаться число образовательных организаций, готовящих педагогов, распались некогда налаженные связи между ступенями и уровнями профессионального образования: школами и вузами, колледжами и университетами, институтами повышения квалификации и педагогическими университетами.

Кризисное состояние педагогического образования проявляется в снижении его качества, недостаточности практико-ориентированного компонента образовательных программ, отсутствии гибкой системы профессионально-педагогического образования, своевременно реагирующей на необходимость открытия новых педагогических специализаций, снижении уровня и масштаба инновационной деятельности, пренебрежении нравственной, воспитательной, здоровьесберегающей функциями образования, низком уровне самостоятельной работы студентов.

Все вышесказанное и многое другое, касающееся устаревших содержания и технологий педагогического образования, малоэффективных педагогических практик, неподготовленности выпускников педвузов к социально-воспитательной работе, инновационной деятельности, свидетельствует о том, что действующая система педагогического образования себя изжила и остановить ее разрушение отдельными модернизационными мероприятиями и даже их совокупностью, будь то повышение зарплаты учителей, усиление их методической подготовки, переход на балльно-рейтинговую систему обучения в вузе и др.- невозможно. Систему надо менять кардинально: концептуально, содержательно, технологически. Кардинальное изменение университетского педагогического образования, приведение его в соответствие с изменяющейся действительностью, вызовами времени, новыми условиями жизнедеятельности страны является фундаментальной задачей данного проекта.

От частичного обновления отдельных элементов педагогического образования необходимо перейти к его системно-целостной модернизации, предполагающей взаимосвязанное преобразование всех структур и компонентов действующего педагогического образования на основе единой методологии, помогающей ученым и педагогам-практикам определить стратегии педагогической деятельности, способствующие переходу педагогического образования из состояния дестабилизации разбалансированности, неопределенности, в котором оно сейчас находится, в состояние устойчивого развития, в результате которого, по нашему замыслу, застывшая в своем развитии, предельно простая, не удовлетворяющая ни человека, ни общество, ни государство, знаниево-ориентированная, предметоцентрированная, оторванная от жизни система действующего педагогического образования превратится в открытую, сложную, человекоцентрированную, культуротворческую, саморазвивающуюся инновационную систему, обращенную в будущее. Такая эволюция системы педагогического образования возможна, если методология его модернизации будут иметь своей ключевой идеей родовое качество образования как базового процесса в культуре,

обеспечивающего ее сохранение, воспроизводство и создание новых ценностей и модусов жизни человека в культуре, его духовное и нравственное возрождение. Это тем более необходимо, что идея развития образования по типу культуры, обоснованная в философской и педагогической мысли 18-19 вв., с наступлением техногенной цивилизации обесценилась, что нанесло непоправимый ущерб духовному и нравственному развитию современного человека.

В техногенном, рыночном обществе связи образования и культуры ослабевают, становятся малодейственными. Мы наблюдаем культурную деградацию людей в мире техногенной цивилизации. Духовный, культурный слой образования также заметно ослабевает. Это побуждает нас обратиться к методологическим возможностям культуры при разработке концепции системно-эволюционной модернизации педагогического образования и осуществить его проектирование по типу культуры.

Современные философские воззрения на культуру связаны с ее трактовкой как системы исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, представленных многообразием форм, включающих знания, нормы, идеалы, образцы деятельности, стили поведения, ценностные ориентации и др. компоненты социального опыта. Культура предоставляет исторически проверенные образцы и формы нравственной жизни, человек примеривает их к себе и выбирает свой вариант жизненной программы.

Образование, соответствующее типу культуры, имеет культурные смыслы и реализует культурные функции.

Если культура – это совокупность исторически проверенных ценностей, из которых человек черпает смыслы собственной жизни, то и образование должно иметь ценностно-смысловое содержание, овладение которым помогает учащимся обрести смыслы жизни. Если культура – это совокупность жизненных программ, то и образование должно иметь своей главной целью оказание помощи учащимся и студентам в проектировании и построении образа и плана своей жизни, личностного роста, саморазвития в профессии.

Если культура – это творческая деятельность по преобразованию жизненного пространства, среды человеческой жизни, то и образование должно научить человека преобразовательной, инновационной деятельности в окружающей среде.

Если культура порождает культурное разнообразие людей и народов, поддерживает самобытность, индивидуальность, пестует таланты, то и образование должно быть разнообразным, вариативным, индивидуализированным, развивающим творческий потенциал, поддерживающим национально-культурную идентичность молодых людей.

Мы полагаем, что главное назначение образования – ввести растущего человека в мир культуры и помочь ему обрести свой личностный образ человека культуры через реализацию своего призвания.

Культурный смысл педагогического образования и состоит в том, чтобы выращивать педагогов, способных заселить нашу страну, Землю, Вселенную людьми культуры и тем самым приблизить к осуществлению мечту Вернадского о «культурном человечестве».

В основу концепции системной модернизации и стратегии развития университетского педагогического образования в новых условиях нами положены четыре методологически значимые идеи:

– идея академика РАН Н.Моисеева о прогрессообразующих функциях (метафункциях) системы «Учитель»;

– идея американских авторов (М. Барбер, К. Донелли, С. Ризви) об определяющей роли инновационного обучения в обеспечении лидерства стран в мировом цивилизационном процессе;

– наша собственная идея о необходимости реализации опережающего подхода в модернизации университетского педагогического образования посредством его ориентации на новую смысло-деятельностную образовательную парадигму и выращивание в университете соответствующего ей нового типа педагогического образования;

– идея томских исследователей И. Мелик-Гайказян, Д. Вайсбурда, Н Лукьяновой о создании в университете

структур элитного образования, которые будут инициировать опережающую динамику качества университетского педагогического образования и его направленность на будущее.

Идея академика Н.Моисеева стала отправной точкой для обоснования нами новой цели педагогического образования в постиндустриальном мире, главной приметой которого является становление общества знания и его движение к ноосфере. «Сегодня, - писал Н.Моисеев в 1990 году в книге «Человек и ноосфера», - важнейшим элементом программы коэволюции человека и биосферы и, следовательно, сохранения человека на Земле должно стать дальнейшее развитие системы «Учитель», придание ей совершенно новых, доселе не свойственных функций. Система «Учитель» должна в относительно короткие сроки обеспечить совершенно новый уровень массовых знаний и массового воспитания» [3].

Мы понимаем, что для реализации этих планетарных задач нужен педагог новой формации, сочетающий в своем личностном образе лучшие черты педагогов прошлого, способный ответить на вызовы настоящего времени, ориентированный на будущее.

Понятие «педагог новой формации» уже вошло в тезаурус современного профессионально-педагогического знания, но научно-обоснованного содержания еще не получило. Пока это понятие отражает лишь настоятельную общественную потребность (социальный заказ) в педагоге нового типа. Поэтому мы считаем необходимым обозначить главные требования, вытекающие из современной образовательной ситуации, тенденций развития образования, социального заказа, особенностей жизненного мира и психологии современных детей, которые следует учитывать при проектировании личностного образа педагога новой формации.

Особую сферу личности и профессионализма педагога новой формации представляют выраженные в конкретных делах гражданственность, патриотизм, духовно-нравственная культура – качества, детерминирующие его личное ценностно-смысловое отношение к профессионально-педагогической деятельности как призванию и служению. Будучи озабоченным судьбой детей, страны, культуры, педагог новой формации обращен в будущее и

предвосхищает его в собственной инновационной образовательной деятельности.

Социальный заказ ориентирует педагогов на то, чтобы сделать образование частью общей социальной технологии развития страны, базовым процессом в культуре, науке, развитии техносферы. Современная образовательная ситуация требует универсального учителя, владеющего множеством образовательно-воспитательных практик.

Мировые и отечественные тенденции развития образования указывают, что образование изменяется в направлениях усиления его массовости, гибкости, вариативности, индивидуализации, становится открытым, интернациональным, опережающим. Для осуществления такого образования нужен педагог-технолог, владеющий разнообразными образовательными технологиями, рассчитанными на работу с разными категориями обучающихся, в том числе и по индивидуальным образовательным маршрутам, умеющий работать с процессами развития личности, способный к инновационной деятельности в образовании.

Реализация этих требований предполагает гуманитарную направленность педагогической деятельности, человекообразность принимаемых педагогом решений и педагогических взаимодействий, основанных на понимании особенностей сознания современных детей, их ценностей и смыслов; отказ от принуждения, давления, авторитарности, использование в качестве основных педагогических методов диалога, заботы, педагогической поддержки, способности осуществлять образовательную деятельность как культурный процесс, основанный на знаниях психологии и личного социального опыта детей, их понимании, обмене ценностями и смыслами в совместной деятельности, коммуникациях.

Особенности профессионализма педагога новой формации проявляется в умении сочетать гуманитарное мышление (мышление о человеке), современные образовательные технологии, основанные на естественнонаучных подходах (информационные, коммуникативные, здоровьесберегающие и др.) и умения «запускать» в сознании обучающихся «самопроцессы», обеспечивающие собственные усилия личности в решении познавательных задач и жизненных проблем.

Таким образом, педагог новой формации, заявленный в нашем проекте в качестве ценности и цели педагогического образования, это человек, обладающий универсумом качеств, проявляющихся в различных видах духовной, нравственной, профессиональной, проектной, инновационной деятельности, отношениях, коммуникациях. Его выращивание мыслится нами как педагогически инструментированный процесс развертывания сущностных, фундаментальных свойств человека в реальном образовательном процессе и практической жизнедеятельности. В этом контексте мы утверждаем:

педагогическое образование не есть подготовка к чему-то – это деятельностно-познавательный, смысложизненный процесс духовного и профессионального становления человека, развития его сознания, педагогического опыта, коммуникаций, личностных качеств, инновационных способностей, компетентностей, отношений. В процессе образования педагог обретает знания, ценности и смыслы, взгляды на мир, входит в пространства культуры, профессии, инновационной педагогической деятельности, постигает свое призвание, ему открывается смысл жизни как служения детям, Отечеству, развитию образования.

Готовности педагогов новой формации к инновационной деятельности и развитию инновационных способностей у своих учащихся в нашем проекте придается приоритетное значение. В этом вопросе мы опираемся на мировую тенденцию, обоснованную американскими учеными [1, с. 110], согласно которой государства, где инновациям в образовании придается большая ценность, достигают высокого уровня развития. Об этом наглядно свидетельствует опыт стран Азиатско-Тихоокеанского региона – Южной Кореи, Японии, Гонконга, Сингапура и др., которые за короткий срок, благодаря высокому качеству образования, обеспечили себе положение лидеров в мировом экономическом росте. По мнению экспертов, этот прорыв напрямую связан с тем, что в образовательных системах этих государств постоянно порождаются, идентифицируются и оцениваются инновации, в результате которых выращиваются хорошо образованные граждане, имеющие значимую для жизни в глобальном мире систему ценностей, владеющие теоретическим знанием и умеющие его использовать для решения проблем,

способные критически мыслить и придумывать новое, стремящиеся к лидерству и проявляющие лидерские качества во всех сферах жизнедеятельности. Констатируя это, американские исследователи пишут: «Если мы правы, и инновации, действительно, являются ключевым понятием при определении мирового лидера, тогда лучшие в мире системы образования, многие из которых сосредоточены в Тихоокеанском регионе, должны кардинальным образом переосмыслить то, что они предлагают студентам» [1, с. 110].

Ключевым словом в этом утверждении является «переосмыслить», т.е. привести в соответствие понимание методологических и теоретических принципов развития педагогического образования с прогрессивными тенденциями мировой образовательной практики. Поскольку фундаментальной задачей нашего проекта является разработка концепции системной модернизации университетского педагогического образования, то мы полагали необходимым прежде всего переосмыслить содержание наиболее общих теоретико-методологических концептов, которые обеспечивают системность и целостность образовательного процесса и определяют направленность его изменений в образовательном пространстве университета. Кроме цели педагогического образования, о новом содержании которой шла речь выше (подготовка педагогов новой формации), к числу концептов, требующих кардинального переосмысления, нами отнесены: образование, образовательная парадигма, тип образования, качество педагогического образования. Рассмотрим, какие смыслы и содержание мы придаем этим концептам в нашем проекте.

Образование. Трансгисторический анализ содержания концепта «образование» показывает, что в его основе лежит понятие «образ», обретение которого человеком, по подобию Божьего образа, является, согласно библейскому учению, высшей целью образовательной деятельности. Образ просвещенного, обладающего знанием и соблюдающего божественные заповеди и нравственные императивы человека, всегда был идеалом и высшей целью как религиозного, так и светского образования.

В русской классической педагогике образование – это возможность стать человеком, гражданином, личностью,

индивидуальностью, обрести смыслы жизни, свободу, духовность, понять свое призвание, реализовать собственные творческие силы на благо общества. Однако по мере развития индустриальной цивилизации гуманитарный взгляд на образование подвергся девальвации и к образованию стали относиться как к технологическому процессу, предназначенному обслуживать экономику, производство, социокультурную и другие сферы жизнедеятельности индустриального государства путем подготовки необходимых для этого кадров.

Взгляд на образование как «подготовку» надолго, вплоть до наших дней, закрепился в технократизированном общественном сознании и педагогике, в результате чего произошло разделение целостного образовательного процесса на обучение и воспитание, альтернативная автономия которых не преодолена и поныне, а понятие «образование» исчезло в советский период из педагогического оборота, перестало употребляться для обозначения процесса становления человека как существа духовного.

В начале 90-х г.г. XX века на волне демократических преобразований, жесткой критики теории и практики коммунистического воспитания возникла настоятельная потребность в реинтеграции (восстановлении целостности) и возвращении концепта «образование» в педагогику. Концепт был восстановлен, но новой педагогики не возникло. Мы объясняем это тем, что сложная, многофункциональная природа образования не была раскрыта, оно было идентифицировано с обучением, и его сущность интерпретировалась только как познавательного процесса в контексте гносеологического подхода, чему способствовало и повышение роли знания в постиндустриальном обществе, обусловившее развитие когнитивной педагогики.

В 90-е г.г. когнитивное («знаниевое») образование подверглось серьезной критике сторонниками гуманистического личностно-ориентированного (личностно-развивающего) подхода. Произошел решительный поворот школы к ребенку, его личностному развитию, становлению индивидуальности, утвердилось безусловное признание субъектности ребенка, наличия у него личных смыслов учения и жизни, свобододеспособности, саморазвития.

В условиях глобализации возникла новая ситуация в образовании, выдвинувшая на первый план процессы конкурентоспособности, мобильности, вариативности, открытости, практической ориентированности, усиления связи образования и науки. Меняется позиция обучающегося (учащегося, студента): из позиции человека, которого образование «вооружает» знаниями, он переходит в позицию человека, который сам выбирает образовательные модули, максимально используя образование для своего личностно-профессионального развития. Образование разделяется на основное и дополнительное, возникает феномен «образовательные услуги», в образование проникают экономические подходы. Заметно обострился конфликт между двумя взглядами на образование: 1) традиционным для России его пониманием как общественного блага и процесса духовного становления человека как субъекта истории, культуры и собственной жизни и 2) утилитарным, технократическим отношением к образованию, пониманием его как сферы образовательных услуг. Мы полагаем, что этот конфликт не может быть разрешен путем уничтожения одной из сторон, ибо каждая из них имеет основания в потребностях личности, общества, государства. Необходимо компромиссное, согласованное решение, учитывающее ценностные приоритеты образования и установки современной образовательной и профессиональной практики.

Этому может помочь выделение двух равнозначных функций педагогического образования – академической и практической, профессионально-деятельностной. Иными словами, в нашем проекте мы различает две взаимосвязанные стороны педагогического образования: фундаментальное образование и профессиональную подготовку. Фундаментальное образование – гуманитарно-направленное, смысломотивированное, универсальное, междисциплинарное. Профессиональная подготовка – непрерывная, вариативная, деятельностная, индивидуализированная, инновационная, осуществляемая в реальных условиях педагогической деятельности в образовательных учреждениях. Взаимосвязи между этими двумя сторонами педагогического образования достигаются, если его субъекты понимают, что и академическое, и практическое

образование имеют ценность лишь как средства саморазвертывания личности студента, готовящего себя к профессионально-педагогической деятельности, достижения им состояния адекватности полноте мира, раскрытия его собственных сил и фундаментальных личностных свойств: интенций к поиску смыслов, духовности, любви, творчеству, высокому профессионализму, саморазвитию и др.

Между этими равнозначными составными частями университетского педагогического образования – фундаментальным академическим образованием и практической профессиональной подготовкой, допускающей дополнительные образовательные услуги, должна существовать неразрывная взаимосвязь (в связи с чем отметим, что разделение педагогических специализаций на академический и прикладной бакалавриат вряд ли уместно), основанная на их методологическом единстве. Методологическим регулятивом, обеспечивающим необходимое единство фундаментального образования и практической подготовки педагога новой формации, мы полагаем образовательную парадигму.

Образовательная парадигма. По определению Куна, парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности. Иными словами, парадигма – это модель исследовательской деятельности, постулаты которой разделяются научным сообществом в периоды развития «нормальной науки», характерной для индустриального общества.

В постиндустриальном мире научное сообщество переключилось на новую систему ценностей и мировидения. Эпицентром новой картины мира стал человек как субъект теоретической и практической преобразовательной деятельности и духовной жизни. Знание перестало быть самоцелью, а стало средством преобразования жизни, ее движения к новому качеству, получения и распространения нового знания, продвигающего общество к ноосфере. В связи с научными открытиями, бурным развитием инновационной деятельности возросло значение методологии, которая стала необходима не только науке, но и инновационной деятельности в образовании, развивавшейся,

однако, без опоры на методологические регулятивы, что и стало одним из факторов, обусловившим перемещение концепта «парадигма» из научной сферы в сферу практической педагогической деятельности и возникновения в практической педагогике феномена «образовательная парадигма», где ему был придан реализуемый в большинстве образовательных учреждений смысл образовательной модели, в которой воплощаются характерные для определенной культурно-исторической эпохи направленность, ценности, цели, содержание, технологии образования.

Не рассматривая подробно исторический аспект развития образовательной парадигмы в России, сошлемся на выводы, сделанные по этому вопросу А. Пинским, который справедливо отметил, что модель «обычной» российской школы на протяжении 18-19 в.в. исправно воспроизводила европейский педагогический рационализм и гербарторианство: она отличалась механистичностью, в ее центре находился не ученик, а метод преподавания (алгоритм) и методика фронтального обучения, в ней господствовали предметоцентризм, отчуждение от ребенка, ему отводилась пассивная роль пустого сосуда, который надо наполнить знаниями, и др. [4]. Этой «дидактической машине» (термин Я.А. Коменского) в Европе противостояли Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, у нас - Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, но это были лишь прекрасные островки гуманистически направленной педагогики в безбрежном море педагогического технократизма.

Кризис рационализма наступил лишь во второй половине XX века, когда в Америке и Европе возникла гуманистическая психология, а затем гуманистически направленные образовательные модели, о которых российские педагоги узнали лишь в конце века, когда Россия перестала быть изолированной от мировой культуры страной.

В 90-х г.г. прошлого века под влиянием поворота образования к человеку, его демократизации и гуманизации оформилась парадигма личностно-ориентированного образования, которая была с энтузиазмом принята и на разных уровнях реализована во многих педагогических сообществах, в результате чего в российском образовании утвердилась система гуманистических ценностей, возникла новая концепция личности

как субъекта истории, культуры, образования и собственной жизни, гуманизировалась школьная образовательная среда. Вместе с тем практически не изменились ни содержание образования, ни его технологии, ни критерии и показатели оценки его качества – ЗУНы. Это произошло потому, что идеи личностно-ориентированного образования не были своевременно переведены в практический (технологический) план образовательной деятельности, в которой по-прежнему реализовался не субъектный, а объектный подход к ребенку. Не обрели статуса педагогических технологий и другие важные положения личностно-ориентированного образования. Так, декларируемое в теории охранительное отношение к детству блокировалось нарастающей перегрузкой учащихся; создание открытой миру, культуре, людям безопасной школьной среды – ее изоляцией от социума; идеям дифференциации и индивидуализации образования противостояли фронтальные методы обучения, диалогичности – авторитаризм педагогов и т.д. Переход к личностно-ориентированному образованию оказался технологически незавершенным.

В настоящее время российское образование функционирует в условиях отсутствия новой образовательной парадигмы: под агрессивным натиском «экономики знаний» личностно-ориентированная образовательная модель отступила, в результате чего образование вернулось в русло привычной информационно-знаниевой, предметно-ориентированной модели, а новая парадигма, соответствующая противоречивым особенностям современной образовательной ситуации, преодолевающая ее кризисное состояние, еще не возникла, хотя ее ценностные установки в научно-педагогическом сознании уже обозначились.

Методологические предпосылки для перехода к новой парадигме в образовании созданы принятием нового Закона об образовании РФ и введением Государственных образовательных стандартов, которые стали важными вехами дальнейшего развития системы общего и высшего образования. Стандарты актуализировали проблему его качества, четко обозначили организационно-педагогические механизмы его обеспечения (требования к образовательным программам, условиям их

реализации, результатам образования), утвердили деятельностный подход, наряду с личностным, в качестве ведущего принципа современного образования.

Работа педагогов по интеграции личностного и деятельностного подходов в ходе реализации новых образовательных стандартов и создала практические предпосылки для перехода к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит представление о единстве личности с ее деятельностью, а в качестве общей цели образования видится Человек, способный придавать осуществляемой деятельности личные смыслы, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, адекватно относиться к самому себе, оценивать свои возможности, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, реализовать свой творческий потенциал.

Ценностные установки современной образовательной парадигмы отражают онтологию жизненного мира образованного человека постиндустриального общества, в котором приоритетными ценностями становятся интеллектуальная творческая деятельность («работа со знанием»), личные смыслы, понимание себя и других людей, коммуникации. Человек постмодерна самореализуется в духовной и практической деятельности путем овладения знаниями, постижения смыслов, понимания происходящих событий и проявления личного отношения к ним (жизненной позиции), диалогических взаимодействий, творческого сотрудничества.

Опираясь на положения психологической теории деятельности об определяющей роли личностных смыслов (личностных структур сознания – целей, мотивов, отношений) и способов деятельности, которые выбирает субъект для достижения ее результатов, мы полагаем возможным назвать новую, нарождающуюся модель образования смысло-деятельностной образовательной парадигмой.

Обратим внимание на явные и имплицитные признаки нарождающейся в образовании новой смысло-деятельностной парадигмы:

- повышение интереса педагогов-исследователей и практических работников к теориям смысла образования,

рассмотрение ценностно-смысловой сферы в качестве ядра сознания индивида;

– признание ребенка (студента) субъектом образования, способным осуществлять все виды познавательной, духовной и практической деятельности и «совершенствовать, учить самого себя» (В.В.Давыдов);

– коренное изменение позиции обучающегося в образовании, поддержка его способностей самостоятельно добывать знания, критически мыслить и действовать на личностном уровне, создавать собственные образовательные продукты-произведения;

– ориентация на культурное разнообразие, вариативность образовательных программ и технологий, дифференциацию и индивидуализацию образования, расширение номенклатуры социокультурных и гуманитарных практик обучающихся и др.

Можно заключить, что смысло-деятельностная парадигма образования – это такой методологический конструкт, который предлагает в качестве фундаментальной научной основы современного образования положения теории смыслообразования и теории деятельности в их взаимосвязи в адекватном типе образовательного процесса.

Тип образования. Практическая реализация образовательной парадигмы закономерно выдвигает вопрос: в каком типе педагогического образования она может быть реализована? Тип образования – это целостный образовательный конструкт, в котором воедино соединяются, интегрируются все составляющие образовательного процесса: ценности, цели, принципы, содержание, технологии, критерии оценки его качества и результатов, совместная деятельность и отношения его субъектов.

В настоящее время, несмотря на изменившиеся требования, в педагогическом образовании по-прежнему осуществляется традиционный (классический) тип образования, ориентированный на информационно-знаниевую парадигму, утверждающую ценность овладения студентами полным знанием по предмету и развивающую у будущих учителей, главным образом, адаптивные способности и умения воспроизведения и трансляции знаний.

Альтернативой выступает технологически ориентированный тип образования, эклектически сочетающий предметную российскую знаниевую ориентацию с широким заимствованием западных технологий и способов организации образовательного процесса, развивающий у будущих учителей способности использования электронных средств, игровых методов, квазипрактик и др. для решения практических задач обучения. Ни классический, ни технологически ориентированный тип педагогического образования не соответствует смысло-деятельностной образовательной парадигме, главные идеи которой состоят в опоре на субъектность студента, поддержке его смыслов, знаний, пониманий, коммуникаций, собственной педагогической деятельности, опыта и осуществлении образования как процесса развертывания этих сущностных, фундаментальных свойств педагога. В связи с этим мы полагаем, что действующий тип педагогического образования должен быть преобразован в следующих направлениях:

- коренной поворот всех его компонентов к личности, сознанию и деятельности студента, ценностям, смыслам, содержанию его целостной жизнедеятельности; преодоление разрыва между образованием, профессиональной подготовкой и жизнью студентов; придание педагогическому образованию студентоцентрированного характера;

- высвобождение собственных сил субъектов педагогического образования – преподавателей и студентов для его преобразования, превращения в смысложизненный процесс, вписанный в реальный контекст жизнедеятельности, духовного бытия, жизненных онтологий, профессионального самостановления студентов;

- повышение конкурентноспособности педагогического образования путем его приближения к мировым образовательным стандартам и открытости инновациям;

- реализация в педагогическом образовании миссии 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, что предполагает достижение соответствия типа педагогического образования целям, ценностям, культурным смыслам и типу университетского образования;

– придание педагогическому образованию опережающего характера, необходимого для обеспечения его влияния на устойчивое развитие региона, страны, педагогической науки и инновационной образовательной практики.

По нашему замыслу осуществление указанных преобразований будет способствовать необходимому переходу от традиционного предметноцентрированного педагогического образования к студентоцентрированному, открытому инновациям, опережающему педагогическому образованию университетского типа, характерные черты которого раскрываются в проекте.

Это новый тип образования, который с одной стороны, базируется на ценностях и положениях личностно-ориентированного подхода, а с другой – существенно обогащает его положениями деятельностного подхода о механизмах становления субъектности ребенка в процессе его деятельности, главным из которых является опора педагога на собственные силы ребенка (студента), на его интенции к смыслообразованию, «восхождению к субъектности» (М.С.Каган) путем саморазвития, самоопределения и других самопроцессов.

Качество педагогического образования. В официальных документах, регламентирующих модернизационные процессы в педагогическом образовании, этот концепт употребляется часто, но четких критериев оценки качества нет. Качество педагогического образования нередко сводится к перечню количественных показателей (количество окончивших вуз студентов, количество выпускников, работающих в образовательных организациях, и т.д.). В действующих образовательных стандартах ФГОС ВПО в основу оценивания качества педагогического образования положен компетентностный подход. Овладение выпускником вуза определенным в стандарте набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетентностей принимается как основной критерий их подготовки к педагогической деятельности и, соответственно, качества педагогического образования. В Профессиональном стандарте педагога критерии качества не

обозначены, но, судя по его содержанию, авторы подразумевают их, декларируя перечень трудовых действий, профессиональных умений и навыков, а также знаний, овладение которыми необходимо учителю для успешной педагогической деятельности.

Новая образовательная ситуация, необходимость подготовки педагогов новой формации, переход к смысло-деятельностной образовательной парадигме и педагогическому образованию университетского типа меняют бытующие представления о его качестве. Наша позиция состоит в следующем.

Качество педагогического образования – категория социально-педагогическая, определяющая его состояние, результативность, положение в национальном и международном образовательном пространстве.

Качество образования – это свойство образования изменять человека и через него – общество и государство, способствовать их развитию, выполнению своей миссии на Земле и во Вселенной. Качество педагогического образования – это его способность обучать, воспитывать и способствовать личностно-профессиональному развитию педагога новой формации, овладению им свойствами человека культуры и нравственности, гражданина и патриота, относящегося к своей профессии как призванию и служению, устремленного в будущее, умеющего работать с процессами развития личности, образования, социума, продуцировать инновации и развивать инновационные способности у своих учащихся. Иными словами, качество педагогического образования – это качество педагога как человека и профессионала.

Как реализовать заявленные в нашем проекте новые концептуальные подходы, обеспечивающие внутреннюю системную модернизацию университетского педагогического образования, с наибольшей результативностью? Какова должна быть стратегия практической реализации концепции? В этом вопросе мы опираемся на идею томских исследователей, которые экспериментальным путем доказали, что переход к высококачественному образованию может быть осуществлен при условии создания структур элитного (высококачественного) образования (СЭО), способных стать «точками роста» для

фазового перехода образовательной системы на иной качественный уровень» [2].

Отличие СЭО от традиционных образовательных систем состоит в том, что они создаются для реализации асимптотических (идеальных) целей образования, обращенных в будущее. Такой целью в нашем проекте является выращивание педагогов новой формации.

Асимптотическая цель, в силу своей новизны, сложности и неопределенности способов ее достижения, не может быть реализована применительно ко всем студентам, она требует «штучного» отбора, индивидуального подхода и активного участия самого студента в формировании своего личностного образа идеального педагога.

Наличие в университете признанной научной школы является исходным условием создания СЭО. Такая школа в нашем университете есть, и СЭО создается в рамках деятельности научно-педагогической школы «Личностно-ориентированное образование и смысложизненное воспитание культурологического типа», руководимой автором данного проекта.

На выходе из СЭО мы мыслим не набор личностных качеств, компетентностей, умений, знаний, трудовых действий, освоенных педагогом, как это декларируется в действующих образовательных стандартах, а целостного человека, педагога-профессионала новой формации, владеющего образованием как человекообразующей, культуросозидательной, житнетворческой технологией, основанной на смысло-деятельностном подходе.

Литература

1. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Океан инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования // Вопросы образования. - 2012. - №4. - С. 109-186.
2. Мелик-Гайказян И. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. - 2006. - № 11. - С. 56-85.
3. Моисеев Н. Человек и ноосфера. - М.: Молодая гвардия, 1990.
4. Пинский А.А. Падейя: работы 1986-96 годов. - М.: «Частная школа», 1997. С. 215-224.

О ПОДГОТОВКЕ К ПРОВЕДЕНИЮ XIX ВСЕМИРНОГО ФЕСТИВАЛЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ В МОСКВЕ

Т.Э.Петрова
Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
г. Москва, Россия

Аннотация: рассматриваются вопросы подготовки к проведению XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве

Ключевые слова: молодежь, студенты, фестиваль

PREPARATION TO XIX WORLD FESTIVAL OF YOUTH AND STUDENTS IN MOSCOW

T.E. Petrova
Moscow Aviation Institute
Moscow, Russia

Abstract. The article presents experience of preparation of World festival of Youth and Students in 2017 at Moscow.

Keywords: youth, students, festival.

Всемирный фестиваль молодежи и студентов - фестиваль молодежных организаций социал-демократической и социалистической направленности, который проводится с 1947 года один раз в четыре года под лозунгом «За мир и дружбу», с 1968 года – под лозунгом «За солидарность, мир и дружбу» (впоследствии – «За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»). Участники – старшие школьники и студенты.

В 1947 году в Праге Всемирная федерация демократической молодёжи (ВФДМ) впервые решила почтить память событий 1939 года, когда тысячи учащихся и студентов приняли участие в демонстрациях против оккупации страны войсками Третьего рейха. Нам наиболее памятли фестивали 1957 и 1985 года, проходившие в Москве. Самое большое количество стран-участниц было зарегистрировано на XIII фестивале,

состоявшемся в 1989 году в КНДР, Пхеньян (177 стран). В 1997 году фестивальную традицию возродила Куба (российская делегация участвовала в фестивале в Гаване), в 2001 году — в Алжире, в 2005 году очередной фестиваль принимал в Каракасе команданте Чавес. XVII фестиваль успешно прошел в ЮАР, Претория, 13 – 21 декабря 2010 года, собрав 15 000 участников из 126 стран (лозунгом фестиваля в Претории стал «За победу над империализмом, за мир во всем мире, солидарность и социальные изменения»). XVIII фестиваль прошел в Эквадоре в декабре 2013 года, собрав свыше 8 тысяч участников из 88 стран. (лозунгом фестиваля в г. Кито стал «Молодёжь объединилась против империализма, за мир во всём мире, солидарность и социальные перемены»).

Привлечение ресурсов ВФДМ обосновано наличием у нее разветвленной международной сети контактов с молодежными организациями, что позволяет обеспечить на фестивале представительство участников со всего мира. Членами ВФДМ являются порядка 160 молодежных организаций социал-демократической и социалистической направленности из Германии, Испании, Италии, Швеции, Болгарии, Австрии, Португалии, Греции, Франции, Турции Украины, Грузии, Армении, Азербайджана, США, Канады, Бразилии, Мексики, Аргентины, Парагвая, Чили, Кубы, Сирии, Ливии, Египта, Ирака, Ирана, ЮАР и других стран Африки, Индии, Японии, Вьетнама, Камбоджи, Северной Кореи, Южной Кореи, Австралии, Новой Зеландии и ряда других. К участию привлекаются также члены молодежных и студенческих организаций из стран СНГ, ШОС, БРИКС, АТЭС, а так же организаций по линии ООН.

ВФДМ - международное объединение молодежных организаций: центр международного демократического молодежного движения, объединяющий молодёжь без различия политических и религиозных взглядов, расовой и национальной принадлежности. Основано 10 ноября 1945 на проходившей 29 октября — 10 ноября Всемирной конференции молодёжи в Лондоне (с тех пор 10 ноября отмечается как Всемирный день молодёжи). Ведёт борьбу за мир, права молодёжи, независимость народов, интернациональное сплочение прогрессивной молодёжи; против империализма, колониализма, неоколониализма, фашизма

и расизма. По инициативе ВФДМ были созданы: Международная конференция по проблемам рабочей молодёжи (Варшава, 1948), Международная конференция в защиту прав молодёжи (Вена, 1948), Международная конференция в защиту прав молодёжи (Вена, 1953), Международный семинар по борьбе молодёжи против военных иностранных баз на Ближнем и Среднем Востоке (Каир, 1967), Консультативная встреча европейских организаций ВФДМ по проблемам европейской безопасности (Варшава, 1967) и др. При активном участии ВФДМ были созданы Международный фонд солидарности с молодёжными организациями колониальных и зависимых стран (1954), Комитет солидарности с народами португальских колоний (1967), Международный комитет солидарности с Вьетнамом (1968). Эти организации оказывают большую материальную поддержку молодёжи стран Азии, Африки и Латинской Америки, посылая медицинское, культурное, спортивное оборудование, учебные пособия. Тысячи юношей и девушек из этих стран обучаются в вузах по стипендиям ВФДМ. ВФДМ — инициатор и активный участник Всемирных фестивалей молодёжи и студентов.

По поручению Президента Российской Федерации В.В.Путина во время заседания Генеральной Ассамблеи ВФДМ в г.Гавана, Куба, в ноябре 2015 года впервые была представлена заявка России на проведение XIX фестиваля в 2017 году. В итоговую резолюцию заседания Генеральной Ассамблеи был включен пункт об одобрении российской инициативы и намерении провести в г. Сочи оценочную встречу представителей Российской Федерации и ВФДМ. Напомним, что в 2017 году исполняется 60 лет с момента проведения VI Всемирного Фестиваля в Москве "За мир и дружбу", также это год столетнего юбилея Великой Октябрьской Социалистической Революции, что для миллионов людей во всем мире делает Россию центром притяжения.

По сложившейся традиции национальный оргкомитет фестиваля готовит программу фестиваля, место проведения для реализации программы, необходимые объекты обеспечения программы и пребывания делегатов, компенсирует все расходы, по участию до пятидесяти тысяч представителей молодежи мира кроме транспортных затрат, некоторую часть средств вносит ВФДМ из собственных средств»

В рамках достигнутых договоренностей руководители ВФДМ в феврале 2016 года посетили г. Москву и г. Сочи, осмотрели и высоко оценили качество городской инфраструктуры и олимпийских объектов Сочи, который был предложен в качестве места проведения Фестиваля. Позднее отчет об их поездке был представлен на рассмотрение Генеральному Совету и членским организациям ВФДМ, для обсуждения и вынесения окончательного решения о стране проведения фестиваля в 2017 году. 4-8 февраля 2016 года в г. Москве состоялось заседание Генерального Совета ВФДМ, на котором присутствовали представители молодежных членских организаций из более чем 70 стран со всех континентов. Также состоялся цикл встреч руководителей ВФДМ с лидерами всех парламентских политических партий России, которые заверили их в своей поддержке проведения фестиваля в 2017 году в нашей стране.

17 февраля 2016 года Президент России В.В. Путин встретился с представителями заявочной кампании, где подчеркнул необходимость предусмотреть при организации фестиваля высокий уровень гостеприимства Российской Федерации, а также привлечь к работе по его подготовке молодежные и студенческие организации России. Предстоящий фестиваль – событие мирового значения, его проведение будет способствовать формированию позитивного имиджа России в глазах мирового сообщества, укреплению международных связей, развитию межнационального и межкультурного взаимодействия в молодежной среде, а также позволит установить персональные контакты его участникам, способные стать залогом дружбы и сотрудничества в будущем.

Фестиваль 2017 года соберет около 30 тысяч участников, в том числе не менее 10 тысяч молодых людей из 140 стран мира и пройдет, по традиции, в течение недели на площадках г. Москвы и г. Сочи. Планируется организовать работу молодых делегатов по таким направлениям как экономика общественного сектора и НКО, политика, журналистика, экономика, культура, наука, новейшие технологии, общественная дипломатия и международное сотрудничество и др. Основной задачей фестиваля могло бы стать формирование международных молодежных профессиональных сообществ.

Россия может использовать опыт проведения таких крупнейших международных мероприятий, как празднование 70-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., XXII зимние Олимпийские игры, XXVII Всемирная летняя Универсиада, Всемирные фестивалы молодежи и студентов 1957 и 1985 годов, а также другие крупные международные мероприятия, проводимые под председательством Российской Федерации.

Указом Президента Российской Федерации от 19 января 2017 г. № 23 «О подготовке и проведении XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов» создан Организационный комитет по подготовке и проведению фестиваля, который возглавляет первый заместитель Руководителя Администрации Президента Российской Федерации С.В.Кириенко.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ НАПОЛНЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ЕГО УСПЕШНОСТИ

А.В. Черкасов

Военный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. На основе анализа научных источников и с учётом собственного опыта многолетней научно-педагогической работы автор убедительно показывает, что учебно-воспитательный процесс вуза может достичь своей цели лишь при наполнении его духовно-нравственным содержанием.

Ключевые слова: личность, отношение, обучение, воспитание, студент, духовность, педагог, традиции, нравственность, служение, Отечество, общество, народ.

BRINGING THE HIGH MORAL VALUES TO THE EDUCATIONAL PROCESS AS THE KEY POINT TO MAKE IT SUCCESSFUL

**Alexander V. Cherkasov
Military University, Moscow, Russia**

Abstract. Based on the analysis of a large number of scientific sources and considering own experience of many years of scientific and pedagogical work, the author convincingly shows that the educational process of the University can reach its goal only when bring high moral values to it.

Key words: personality, attitude, training, education, student, morality, teacher, tradition, service, Motherland, society, people.

В развитии личности студента, в ходе его обучения и духовно-нравственного воспитания параллельно протекают два взаимосвязанных процесса: а) получения и усвоения знаний, формирования необходимых качеств, навыков, умений и т.д.; б) формирования и развития отношений с окружающей средой, с сокурсниками, педагогами и всеми остальными. Как поется одной из песен на стихи Юрия Левитанского: «Каждый выбирает по себе / Женщину, религию, дорогу! / Дьяволу служить или пророку, / Каждый выбирает по себе!». Здесь сформулирована важнейшая истина, что человек сам выбирает свое отношение к жизни, вселенной, Богу, людям, к себе, природе, труду, государству, к нравственным принципам и нормам и т.д.

На поведение и отношение человека к окружающей действительности влияет вся окружающая его среда. Все учебные дисциплины располагают богатыми возможностями для духовно-нравственного воспитания студентов. Преподаватель должен использовать их в ходе занятий. Конечный результат определяется реализацией воспитательных возможностей всех видов жизнедеятельности вуза: научной, учебно-воспитательной, административной, хозяйственной и т.д. Но при значимости каждого из них учебно-воспитательная деятельность профессорско-преподавательского состава главный фактор в обучении и духовно-нравственном воспитании будущих

специалистов любого профиля. Нельзя обучать, не воспитывая и нельзя воспитывать, не обучая. Встречаясь с попытками отделить обучение от воспитания Ж.-Ж. Руссо восклицал: «Вы отличаете учителя от воспитателя, какая нелепость! Разве вы отличаете ученика от воспитанника?» [6:212]. Русский педагог К.Д. Ушинский утверждал: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда, не приносящая».

В процессе обучения воспитывает всё, но в первую очередь, устремленность личности педагога. Видный немецкий педагог Адольф Дистервег (1790-1866) считал, что преподаватель – это олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания. А.С. Макаренко говорил, что педагог воспитывает всегда и всем: как ходит, как говорит, как молчит, как одет, как строит свои отношения с другими людьми и т.д. [4:93]. Он предупреждал, что недостаточное внимание к воспитательной функции обучения, игнорирование объективного характера воспитывающего воздействия деятельности и поведения преподавателя на обучаемых влекут за собой негативные последствия, сказываются на их отношении к учёбе, искажают их отношение к жизни и меняют жизненную позицию в худшую сторону и т.д.[3] Воспитание – это прежде всего процесс взаимодействия субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса. В.А. Сухомлинский, формулируя идею взаимодействия субъектов и объектов воспитания, писал: «Воспитание - это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [8:14].

Самые лучшие методические рекомендации и разработки, если они не опираются на знание людей обречены на неудачу. «Если педагогика хочет воспитывать человека, то она должна прежде узнать его...», писал К.Д. Ушинский [9:29]. Римский оратор и мыслитель, один из первых классиков гуманной педагогики Марк Квинтилиан (ок.35 – ок.96) утверждал: «Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. После таких наблюдений... учитель замечает, как лучше всего обходиться ему

с учениками» [5:45]. М.В. Ломоносов (1711-1765) требовал от преподавателей знать особенности учеников, а учебный материал подбирать в соответствии со способностями класса, «Это послужит немалым поощрением к учению» [2:514].

Педагогическая наука России всегда рассматривала педагога не как ретранслятор знаний, который с предметом идет к обучаемым, а как наставника-воспитателя, который вместе со своими учениками идёт к знанию предмета.

Классики русской педагогики считали, что преподаватели обязаны показать обучаемым, в чём ценность традиционных духовно-нравственных норм народов России, помочь им понять, что именно духовно-нравственные ценности и традиции прошлого обеспечивают будущее страны [1:3]; показать, что духовность и нравственность важны во всем, что мироощущение человека, благоустройство и благополучие его жизни предопределяются духовностью, нравственностью, культурой, а не только и не столько экономикой, демократией и правом. Главный урок, который преподаватель может дать своему ученику – это урок служения стране, Отечеству, народу.

Задача педагогов и всех других должностных лиц вуза так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый выпускник стал духовно-нравственной личностью, относящейся к своей деятельности как к высокому служению России, её народу и обществу. А иначе произойдет то, о чём ещё в 1938 году в работе «Судьба и грехи России» писал русский философ Георгий Петрович Федотов (1886-1951): «...есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь, это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации». Во избежание этого духовно-нравственное воспитание должно составлять большую и основную часть содержательного наполнения учебно-воспитательного процесса в высшей школе России. Оно должно иметь единую с учебным процессом организационную структуру: все формы учебных занятий воспитывают, а все формы и методы воспитания обучают. Вузы не «ремесленные училища» по обучению высокопрофессиональных специалистов. Они должны стать центрами подготовки просвещённой нации, духовно здоровой элиты российского

общества, выпускающих носителей духовных и культурных ценностей русского и других народов России, глубоко знающих и трепетно относящихся к своей истории, традициям, вере и культуре, способных ответственно действовать во благо народа, общества и России.

В современной России происходят сложнейшие духовные, экономические, политические и общественные процессы. Очевидно, что большинство нашего народа не приемлет демократию и либерализм. Почему? И.А. Ильин (1883-1954) в работе «Что же предстоит России?» предупреждал, что после падения режима Советов в России нельзя даже пытаться строить демократию, пока народ не будет готов, «пока он не восстановит в себе честь, совесть и национально-государственный смысл... Коммунисты истощили без всякого национального смысла: жертвенность, чувство долга и силу служения, присущие русскому народу, как редко какому другому; промотали русский патриотизм; разочаровали русское самоотвержение; русский гражданин прошёл величайшую принудительную школу политического разврата. Нужно совсем не знать историю и ничего не понимать в политике, чтобы пытаться строить демократию на этом разврате». А.И. Солженицын на эту же тему писал: российское общество прошло через такой «слом нравственных ориентиров, традиционного уклада представлений», что в нём «ещё острее и отчаяннее выстает задача его воспитания». Он считал, что современное общество России должно пройти «через душевный фильтр», а это требует его обращения к своей традиционной духовности [7:130].

Никогда и никому не помогала измена Вере, потеря своей самобытной сущности. Ничего не добьёмся и мы, если не возродим наши традиционные духовно-нравственные устои и уклад жизни. Сегодня и в России все большее число здравомыслящих людей начинает понимать, что в основе существования и развития народа, общества и государства лежит не столько экономика и право, сколько дух, духовность, нравственность и мораль, духовное здоровье человека, что без опоры на традиционные духовно-нравственные ценности, религию и культуру народов России страна не возродится и никакие реформы, кроме разрушительных, в ней невозможны.

Много лет в России рассуждают, на каких идеалах воспитывать молодёжь. Те, кто ищут общероссийскую национально-государственную идею, забывают, что такая идея у России есть. Её сформулировал святой и благоверный великий князь Александр Невский. Перед началом невского похода молодой князь долго молился в храме Святой Софии, а выйдя из храма, обратился к малой дружине со словами: «Не в силах Бог, но в правде». Сформулированный им девиз стал ведущей духовно-нравственной установкой для строителей и защитников России на многие века. Удивителен русский язык. Как замечательно в нём слились в едином корне и смысле понятия: православие, праведность, правда, право, правление, справедливость. Вот она тысячелетняя общенациональная идея России во всем ее величии: «Жить праведно. Править по совести, поступать по правде, и справедливости». Без этих духовно-нравственных свойств и качеств, и без таких чувств, переживаний, как: совесть, стыд, честь, честность, трудолюбие, любовь к ближнему, скромность, целомудрие, сострадание, милосердие, уважительное отношение к людям, служение Отечеству, уважение старших, забота о родителях, детях, стариках и т.д., нет личности, общества, народа, нации. Их отсутствие ведет человечество к вырождению и гибели.

За тридцать лет непрерывного реформирования России понесла чудовищные потери, и, прежде всего, духовно-нравственные. Наше общество с трудом, но постепенно осознает, что прагматичный подход абсолютно ко всем явлениям на сугубо рыночных принципах не оправдал и никогда не сможет оправдать возлагаемых на него надежд. Слава Богу, всё большее число отечественных учёных и педагогов, государственных и общественных деятелей понимает, что развитие России должно базироваться на прочном духовно-нравственном фундаменте. Сегодня перед нами стоит задача восстановления единства учебно-воспитательного процесса и его обновления на основе духовно-нравственных традиций русского народа и других народов России. Будем постоянно помнить слова Ивана Александровича Ильина: «Всё, что воспитывает духовный характер человека, - всё хорошо для России, ... всё, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно и было принято всеми остальными народами».

Литература

1. Кирилл, Святейший Патриарх Московский и всея Руси. «Учитель пред именем твоим...». Детская литературно-художественная галерея «Жар-птица». М., 2010. С.
2. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во АН СССР, 1960. Т.4. С. 514.
3. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. М., 1951. Т.5.
4. Макаренко А.С., цит. по: Г.М. Коджаспарова. Педагогика. М., 2004. С. 93.
5. Марк Фабий Квинтилиан, цит. по: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1966. С. 45.
6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании//Педагогическое наследие/сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1989. С. 212.
7. Солженицын А.И. На возврате дыхания: избранная публицистика. М., 2004. С.635. С. 130.
8. Сухомлинский В.А О воспитании.2-е изд. М., 1975. С.14
9. Ушинский К.Д., цит. по: Коджаспарова ГМ. Педагогика. М.: Владос, 2004. С. 29.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ

В.В. Цепкало

Парк высоких технологий, г. Минск, Беларусь

В.П. Старжинский

**Белорусский национальный технический университет,
г.Минск, Беларусь**

Аннотация: Образование рассматривается как средство поддержки инновационного предпринимательства. Анализируется попытка установления связи образования с реальным сектором экономики .в форме «Задачника от промышленности». Описывается инновационная образовательная политика ПВТ.

Ключевые слова: Практико ориентированность образования, проектирование образовательных программ, задачи инновационного развития, образовательная политика, приоритеты образования.

THE ROLE OF EDUCATION IN INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP

Abstract: Education is seen as a means to support innovative entrepreneurship. Examines the attempt to establish the Association of education with the real sector of the economy.in the form of a "problem Book from industry". Describes an innovative educational policy of the НТР.

Key words: Practice-orientation, design of educational programs, the issues of innovative development, education policies, education priorities.

В Парке высоких технологий Республики Беларусь для поддержки инновационного предпринимательства существуют ряд инструментов – бизнес-инкубатор, венчурные фонды, стартап - проекты и др. Тем не менее, основным ресурсом инновационного развития является, прежде всего, такой социальный институт как система национального образования, являющийся одним из главных инструментов в международной конкурентной борьбе в сфере ИТ. Поэтому основное содержание ИТ – образования отнюдь не сводится к обучению навыкам программирования, ибо задачи, стоящие перед инновационным предпринимательством значительно шире и охватывают большой круг вопросов. А именно: как создать компанию, как защитить права интеллектуальной собственности, как провести маркетинговые исследования, как привлекать инвестиции и др. Именно поэтому можно говорить о том, что Парк высоких технологий является реальным прототипом экономики знаний.

Задачник от промышленности. Одним из сдерживающих факторов развития экономики знания является нехватка кадров. Система образования не успевает готовить их в нужном количестве. Наши вузы частенько сориентированы не на спрос реального сектора экономики, а на тех абитуриентов, которые готовы платить деньги. Поэтому выпускается достаточно большое

количество юристов, экономистов, бухгалтеров, менеджеров. А вот количество программистов значительно отстает от потребностей рынка. За три последних года количество бюджетных мест по ИТ - специальностям увеличилось всего на 50. Учитывая сложившуюся ситуацию с кадрами для нашей отрасли, ПВТ принял решение создать свои образовательные структуры. Они будут полностью ориентированы на подготовку специалистов для отрасли информационных технологий. Сейчас прорабатывается концепция развития образовательного направления деятельности и подыскивается площадка для строительства и создания соответствующей инфраструктуры. Образовательная деятельность будет осуществляться как в реальном, так и в виртуальном пространстве. То есть, предусмотрена возможность отдаленного, дистанционного обучения.

Серьезного внимания заслуживают главные проблемы образования – чему учить и как учить, или на современном языке – содержания и методов обучения. Так, подготовка специалистов международного уровня ведется не по программам, составленным чиновниками от образования и даже не университетскими профессорами, а будущими работодателями, которые разрабатывают отраслевые квалификационные стандарты в соответствии с необходимыми пакетами компетенций. Заметим, что в министерстве образования ежегодно составляется перечень проблем технологического и экономического характера, так называемый задачник от промышленности. К сожалению, задачник составлен таким образом, что спрос и предложение не имеет реальных точек пересечения. Предложения носят абстрактно - исследовательский характер и характеризуются абстрактными возможностями развития соответствующих проблем, а спрос, напротив, характеризуется конкретно эмпирическими запросами. Например, в задачнике в рубрике «спрос» много задач связанных с необходимостью маркетингового исследования рынка на предмет изучения возможностей реализации соответствующих изделий и конъюнктуры цен. Предложения, с которыми выступают, например, вузовские исследователи - маркетологи не содержат конкретных решений, поскольку решают соответствующие задачи в общем виде. И

подобная ситуация является типичной, ибо соответствующие кафедры и исследовательские центры должны перемещаться на производство. Решение конкретных задач инновационного развития, используя базы данных и конкретные условия решения задач, позволит приблизить науку к реальным проблемам социально-экономического развития. И если будет потребность в таких задачах, то их должны и могут составить лидеры инновационного развития. Если сравнивать подобные способы порождения инноваций в виде осознания проблем и формулировки совокупности задач ведущими инновационными лидерами с отечественными задачами, то получим не утешительные выводы. Если в первом случае, подобный креатив составляет коммерческую тайну, ибо совокупность проблем и задач составляет «мейнстрим»- главное направление развития, то во втором случае мы имеем дело с имитацией креативно - инновационной деятельности. Чтобы избежать имитации следует использовать существующие формы синтеза и кооперации науки образования и производства в форме инновационных кластерных объединений, которые кроме чисто академических связей содержат взаимные правовые обязательства. Что касается чисто образовательных проблем, то следует привести такую форму взаимосвязи науки, образования и производства как кейс образование. Смысл последнего состоит в том, что «задачник для промышленности» составляется для вузовского обучения, более того он содержит не только актуальные задачи, но и способы их решения в условиях реальной производственной деятельности.

Таким образом, проблема взаимосвязи образования и науки с производством весьма многогранна и имеет много аспектов. Одной из приоритетных проблем является коммерциализация науки. Проектирование общества, основанного на знаниях, включает в себя также развитие науки как социального института, главное назначение которого - производство научных знаний, а также высоко - квалифицированных кадров науки и многие другие.

Инновационная 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 приоритетных 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 изучении физико-математических дисциплин. В настоящее время эти дисциплины, хотя и является профильными для технических специальностей, качество знаний по ним оставляет желать лучшего. Именно поэтому, в рамках сотрудничества с компанией Intel был реализован проект "Один ученик - один компьютер". Учащиеся 8 начальных школ во время учебного процесса в школе получили нетбук, а школы были оборудованы в соответствии с требованиями XXI века - Wi-Fi в классах, интерактивная доска, видео - и аудиоаппаратура, проекторы. При реализации этого проекта возникла трудность, состоящая в том, что часть преподавателей не обладала достаточными навыками использования современных ИТ- технологий. 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.

**НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ФИНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ю.М. Федорчук
Институт управления образованием
Российской академии образования
г. Москва, Россия

Аннотация: в статье рассмотрена современная проблематика финансового менеджмента в образовательных организациях высшего образования, направления совершенствования по управлению бюджетными средствами, ресурсами от приносящей доход деятельности, управления имуществом, грантовой и иному виду деятельности.

Ключевые слова: финансовый менеджмент, образовательные организации высшего образования, эффективность и результативность.

**FINANCIAL MANAGEMENT PERFECTION DIRECTIONS IN
HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS**

Yu.M. Fedorchuk
The Federal State Budget Scientific Institution
«Institute of Education Management
of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia

Abstract: The article considers modern problems of financial management in educational organizations of higher education, areas of improvement in the management of budgetary funds, income-generating activities, property management, grant and other activities.

Key words: financial management, educational organizations of higher education, efficiency and effectiveness.

Как дефиниция, финансовый менеджмент государственного вуза представляет собой систему управления финансовыми потоками из различных источников,

функционирующей образовательной организации, с целью минимизации рисков в соответствии с критериями эффективности и в рамках общей государственной стратегии. Финансовый менеджмент российских образовательных организаций высшего образования является централизованным и подразделяется в соответствии с источниками финансовых потоков на – управление бюджетными средствами, управление финансами от приносящей доход деятельности, управление финансами от грантов и безвозмездных поступлений и др.

В современных условиях кардинально меняются принципы финансового менеджмента. Уход от традиционного бюджетного сметного финансового обеспечения деятельности, внедрение нормативно-подушевого финансирования, генерирует уход от концепта рационального и грамотного расходования бюджетных средств к приоритету эффективного финансового администрирования бюджетными и внебюджетными ресурсами. Приоритет эффективности обоснован значительным объемом ресурсов на финансовое обеспечение высшего образования, на которое только из федерального бюджета в 2017 году выделено порядка 269,9 млрд. рублей [1].

Финансирование деятельности государственных образовательных организаций высшего образования осуществляется за счет средств соответствующего бюджета в виде: субсидий на выполнение государственного (муниципального) задания; субсидий на иные цели и капитальных вложений в объекты государственной (муниципальной) собственности. Объем финансового обеспечения выполнения государственного (муниципального) задания рассчитывается на основании нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг, утверждаемых органами государственной власти (органами местного самоуправления).

Второй источник финансовых потоков формируется за счет приносящей доход деятельности, большую часть которых образуют платные образовательные услуги. Руководству бюджетных и автономных учреждений предоставлена автономия в расходовании финансовых средств из всех источников, поэтому эффективность расходования бюджетных средств входит в сферу ответственности топ-менеджмента вуза перед коллективом,

обществом и государством. Соответственно, эти субъекты имеют полномочия анализировать, насколько предоставленная самостоятельность в распоряжении средствами позволяет реализовывать содержательные результаты, выраженные в выполнении социальных обязательств и стратегических задач вуза.

Возможность работать за пределами государственного или муниципального задания на увеличение объема финансирования образовательных организаций повышает ресурсную обеспеченность образовательных организаций и позволяет решать задачи развития, переоснащения образовательного процесса, создания современных условий. Для нахождения баланса между экономической эффективностью и теми социальными гарантиями, которые предоставлены в сфере образования, необходимо найти ответ на вопрос - как достичь конкурентоспособного высшего образования на существующей имущественной и ресурсной базе?

Для анализа существует институт публичной финансовой отчетности бюджетных и автономных вузов. План финансово-хозяйственной деятельности вуза и отчет об исполнении размещен в открытом доступе на собственном сайте, а также на федеральном сервисе «Автоматизированная система управления планами финансово-хозяйственной деятельности». <http://pfhd.etc.ru>. Таким образом, вузы подотчетны не только учредителю, но и общественности, работают в рамках прозрачности и публичной отчетности.

Основное направление совершенствования финансового менеджмента - рациональное соединение ресурсов бюджетных и внебюджетных средств, а для этого вузовский финансовый менеджмент должен включать все эффективные практики и технологии, накопленные в сфере корпоративного финансового менеджмента. В 2016 году в целях совершенствования финансового менеджмента образовательных организаций, Минобрауки РФ был разработан и введен интегральный показатель качества финансового менеджмента и финансовой стабильности вуза. Ключевые блоки показателей включают в себя: показатели качества планирования, показатели финансовой устойчивости и показатели стратегического планирования. По результатам мониторинга и оценки данного показателя был

составлен рейтинг вузов, и распределение по трем группам: лидеров, нейтральных и отстающих. В зависимости от места вуза в рейтинге было распределено дополнительное финансирование, что является действенным инструментом для вузов в повышении качества финансового управления.

Как показал мониторинг и анализ, узкими местами вузовского финансового менеджмента на сегодняшний день является: невысокое качество планирования финансово-хозяйственной деятельности, наличие кассовых разрывов; финансирование вузовских проектов, не обеспеченных источниками финансирования, а также оказание платных образовательных услуг ниже нормативных затрат и компенсация разрыва за счет субсидий на выполнение государственного (муниципального) задания; проблематика рационального и социально справедливого распределения финансирования из стипендиального фонда.

Вызовами этого года и последующих для вузовского финансового менеджмента является оптимизация расходной части. В плане обеспечения «дорожной карты» в части заработной платы ППС и доведения ее до уровня 180% по отношению к средней заработной плате по экономике региона в 2017 году, оптимизация избыточной инфраструктуры вуза, эффективное управление всем имуществом комплексом образовательной организации.

В соответствии с принципами результативности и эффективности в виду сложной современной структуры финансовых потоков необходимо ввести в стандартные инструменты вузовского финансового менеджмента такие, как разработку и внедрение системы сбалансированных показателей, внедрение бюджетирования подразделений, бизнес-планирования вузовских проектов, программно-целевое планирование, управление дебиторской/ кредиторской задолженностью, платежный календарь.

Литература

1. Васильева О.Ю. Финансовая политика Минобрнауки России: основные результаты и направления совершенствования//Повышение эффективности финансовой деятельности образовательных организаций. Материалы семинара-

совещания. 01.03.2017 г. Режим доступа:
https://www.youtube.com/watch?v=NbPgRV1MN_Y

**ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА
И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

О.В. Гукаленко
Российская академия образования
г.Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и особенности формирования патриотизма и гражданственности в условиях современного университета России, раскрыты содержательные компоненты, принципы и новые подходы к реализации данного процесса.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, патриотическое воспитание, поликультурная среда, образовательное пространство университета, общероссийские и общечеловеческие ценности, интернационализм, традиции, российская общность.

**FORMATION OF PATRIOTISM AND CITIZENSHIP
IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A MODERN
UNIVERSITY**

O. V. Gukalenko
Russian Academy of Education
Moscow, Russia

Annotation. The article concerns the essence and features of patriotic and civic education in contemporary Russian University, reveals substantial components, principles and new approaches to the implementation of this process.

Keywords: patriotism, citizenship, patriotic education, multicultural environment, educational environment of the University,

national and universal values, internationalism, tradition, the Russian community.

Проблема патриотического воспитания, формирование гражданско-патриотической идентичности россиян в нынешних условиях приобретают особую актуальность и значимость. Воспитанию патриотизма и гражданственности отводится важное место в жизни российского общества, в работе органов государственной власти.

В настоящее время Правительством РФ приняты «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы». Это подтверждает, что современное развитие российского общества характеризуется возрождением традиционных духовно-нравственных, патриотических ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как свобода и независимость России, межнациональный мир и согласие. Это играет важную роль в формировании общегражданской и этнокультурной идентичности россиян, в консолидации многонационального общества России. На этом пути особая роль отводится системе образования, которая призвана стать центром возрождения духовно-нравственных и культурно-исторических традиций народа.

На встрече с общественностью, представителями малого и среднего бизнеса президент РФ В.В. Путин высказал простое и ясное суждение о том, что «... у нас нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма...». Патриотизм, гражданственность, патриотическое воспитание призваны объединить задачи воспитания гражданина-патриота с ценностными ориентирами развития российского общества, его общества и самобытностью, уникальной ролью в сплочении разных народов и культурных групп.

Анализ опыта показал, что практически во всех субъектах Федерации приняты региональные законы и разработаны программы, регламентирующие вопросы организации патриотического воспитания молодежи, ведется активная работа в данном направлении. При этом, в регионах используются как

традиционные, так и инновационные формы и технологии патриотического воспитания молодежи. Так в 2015-2016 гг. в регионах России проходили региональные акции, посвященные Победе в Великой Отечественной войне и знаменательным датам, связанным с военно-историческим прошлым России; повысилась роль системы кадетского и казачьего образования в воспитании молодежи; проведены областные и межрегиональные конкурсы программ духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; состоялись фестивали военно-патриотической, народной песни; проводились форумы педагогов, деятелей культуры, духовенства, общественности, посвященные вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Важной формой патриотического воспитания выступает Всероссийская международная патриотическая акция «Бессмертный полк», организованная Общероссийским общественным движением «Бессмертный полк России», которая стала знаковым событием для всего российского общества, для народов мира, сплотила граждан разных стран и вероисповеданий.

Многие из инициатив интересны и современны по своему содержанию и формам реализации. Они принимаются молодежью, а, следовательно, могут быть обобщены для разработки современных моделей формирования гражданственности и патриотизма в условиях поликультурной среды современного университета.

В то же время, сложный характер и многоаспектность патриотического воспитания порождают ряд проблем:

Во-первых - это развитие целостной системы формирования патриотизма и гражданственности, обеспечивающих духовную консолидацию многонационального народа России в единую нацию.

Во-вторых - это необходимость формирования патриотизма и гражданственности с опорой на этнокультурный и региональный компоненты.

Решение указанных проблем сопряжено с постановкой вопросов:

- Что может и должно быть поставлено в основу формирования гражданственности и патриотизма детей и

молодёжи в условиях многонациональной и поликультурной России?

- Каким образом задействовать ресурсы и возможности государства и общества, идеи науки и практики в решении задач патриотического воспитания граждан страны?

- Как использовать условия поликультурной среды университетов в решении задач формирования гражданственности и патриотизма у студенческой молодёжи.

Патриотизм – это проявление любви к своей стране, в истории которой были и победы и поражения, славные героические страницы и сложные, непростые периоды развития общества.

Патриотизм и гражданственность позволяют формировать у студенческой молодёжи чувство гордости за свою Родину и ее героев, готовность к защите интересов и независимости Отечества, ответственность за будущее страны, уважение к историческим и современным символам государства, приобщение к великому культурно-историческому наследию. Патриотизм есть чувство, вера, он возникает через внутреннее побуждение человека, через формирование в его сознании своей сопричастности к народу, к родине, профессии и семье. Одним из характерных проявлений духовной опустошенности и низкой культуры в современной молодёжной среде стало резкое падение роли и значения патриотизма. Поэтому сегодня на первый план выступает задача формирования у молодёжи гражданской ответственности и правового сознания, духовности и культуры, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе.

Известно, что новое поколение молодёжи выросло в условиях изменившейся социокультурной среды, которая характеризуется принципиально новыми особенностями, такими как: увеличение скорости изменений в жизни; быстрое освоение социального опыта; смещение ценностных ориентаций и личностно-значимых моделей поведения учащейся молодёжи.

В этой ситуации важными являются: определение приоритетных задач государственной политики в вопросах формирования гражданственности и патриотизма студенческой молодёжи; повышение роли взаимосвязи образования и культуры в вузе, гуманизация и демократизация образовательного процесса

в высшей школе; востребованность педагогических категорий «образовательное пространство», «поликультурная среда», «патриотизм», «гражданственность» как ответ на вызовы современной социокультурной действительности.

Складывающаяся ситуация предъявляет новые требования к деятельности вузов. Перед вузами стоят новые вызовы и проблемы, ответить на которые и решить стоящие перед ней задачи высшая школа сможет, не только развивая профессиональные компетенции и компетентности, но и выдвигая на передний план, вопросы, связанные с формированием гражданской ответственности и патриотизма будущих специалистов, граждан России. Патриотизм – важнейшая ценность, интегрирующая не только социальный, но и духовно-нравственный, культурно-исторический компоненты, выступает основой консолидации общества и укрепления государства.

Утвержденные в последние годы федеральные государственные образовательные стандарты, в соответствии с которыми формируются основные требования к личностным результатам освоения образовательных программ, направленные на формирование патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за свою Родину. Для того, чтобы реализовать потенциал образовательных стандартов в направлении патриотического воспитания, необходимо качественно повысить преподавание гуманитарных дисциплин. Именно гуманитарный блок, гуманитарные дисциплины обеспечивают ориентацию обучающихся в современных, общественно-политических процессах, происходящих как в России, так и в мире, позволяют выработать собственную позицию по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны.

Среди **компонентов** формирования гражданской ответственности и патриотизма студенческой молодежи можно выделить следующие: *историко-ретроспективный* – содействует развитию историко-культурного наследия Отечества, утверждению исторической правды и памяти у подрастающего поколения, осознанию неповторимости Отечества, сопричастности к прошлому, ответственности за настоящее и будущее; *гражданско-правовой* – направлен на формирование личной ответственности за

происходящие в стране события, правовой культуры, высокой нравственности и законопослушания, критичности и гражданской позиции, нацелен на знание символов государства и основ Конституции; *духовно-нравственный* – уважение к традициям, осознание высших ценностей, честность, порядочность, служение Отечеству, выполнение гражданского и профессионального долга; *социально-коммуникативный* – имеет целью формирование культурно-исторической преемственности, способности к межкультурной коммуникации, к выстраиванию межпоколенных отношений; *военно-патриотический* – способствует формированию патриотического сознания, идей служения Отечеству, уважения к культурно-историческому военному наследию, сохранению и приумножению славных воинских традиций.

Для студенческой молодёжи формирование патриотизма и гражданственности означает способность проявлять свои позитивные ценности и качества в созидательной среде поликультурного социума в интересах Отечества, укрепления государственности России.

Принципами формирования гражданственности и патриотизма в высшей школе могут выступать: *принцип универсальности* – использование комплекса приёмов и методов изучения передачи социально-ценностного опыта прошлых поколений, формирование ответственности за настоящее и будущее у современной молодёжи; *принцип системности и программно-проектного подхода* предполагает целенаправленную работу государственных и общественных структур по созданию целостной системы, разработки инновационных программ и проектов формирования патриотизма и гражданственности детей и молодёжи в РФ; *принцип адресности и личностного подхода* выдвигает необходимость учёта возрастных особенностей, специфики межпоколенных отношений; *принцип поликультурности* - адаптация к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, толерантного взаимодействия между людьми, воспитанными в культурах с разными традициями; *принцип учёта региональных особенностей*, обеспечивающий пропаганду идей и ценностей не только российского патриотизма, но формирование и развитие у

молодежи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, в своём регионе, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, развитие умений и навыков гуманного взаимодействия с носителями других культур.

Эффективным средством решения задач формирования гражданской ответственности и патриотизма выступает поликультурное образовательное пространство университета, которое одновременно является эффективной средой достижения задач патриотического воспитания, формирования гражданской ответственности и патриотизма у студенческой молодёжи. Поликультурная среда университета содействует формированию гражданской ответственности и патриотизма путём: сохранения социокультурных этнических традиций; организации системы целенаправленной профессиональной подготовки поликультурно-ориентированных специалистов в различных областях; проектирования профессионального образования, позволяющего учесть перспективу социокультурных изменений в стране и регионе.

Формирование гражданской ответственности и патриотизма у студенческой молодёжи средствами поликультурной среды университета предполагает: развитие межкультурного диалога и межкультурных коммуникаций; совершенствование содержания профессионального образования в направлении разработки адапционно-образовательных программ, проектов и технологий; создания условий для сохранения ими родного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с историей, культурой своей страны и этнокультурой своего рода, семьи.

Необходимо чаще задействовать и привлекать молодёжь к патриотическим проектам, связанным с увековечиванием памяти участников Великой Отечественной войны; к работе по установлению имен погибших и пропавших без вести при защите Отечества. Деятельность студенческих объединений в вузах, волонтерские движения выступают как новые средства формирования патриотизма и гражданской ответственности студенческой молодёжи. Эффективными в деле формирования патриотизма и гражданской ответственности у представителей студенческой молодёжи, могут быть: использование уникального российского наследия, поддержка научно-популярных, учебных фильмов, направленных на гражданско-патриотическое и культурное развитие молодёжи;

развитие военно-патриотической работы в высшей школы через создание культурно-исторических и военно-спортивных клубов и объединений. Формы работы со студенческой молодежью призваны отражать традиционные и инновационные подходы: фестивали, форумы, телемосты, игры, школы диалога культур, толерантности, миротворческого образования и др.

Объединительными факторами формирования гражданской ответственности и патриотизма в условиях поликультурной среды университета призваны выступить:

- *русский язык* – системообразующая часть нашей идентичности, это достояние не только этнических русских, но и всех россиян;
- *русскоязычная культура* – общее культурное наследие (литература, живопись, балет, музыка, архитектура, народное творчество и т.д.);
- *история* – мы переживаем наши общие поражения и общие победы. У нас одна на всех общая история, объединяющая нас.

России выпала великая историческая миссия – сохранять мир на Земле, беречь и хранить традиции и ценности нашего великого Отечества и эту миссию можно выполнить, только обеспечив единство нашего народа, его сплоченность и преданность идеалам патриотизма.

Как важнейшие направления в формировании патриотизма и гражданской ответственности студенческой молодежи в условиях поликультурной среды современного университета, можно выделить:

- установление системного подхода к патриотическому воспитанию, определение единого терминологического аппарата, механизмов взаимосвязи и взаимодействия субъектов патриотического воспитания на уровне вуза, региона, системы и страны в целом.
- подготовку диагностического инструментария и проведение мониторинговых исследований, позволяющих оценить реальную ситуацию в университетах, определить перспективы, риски и возможности формирования гражданской ответственности и патриотизма студенческой молодежи с учётом социокультурных и экономико-политических трансформаций и изменений в мире;

- развитие государственно-общественной системы патриотического воспитания в высшей школе, использование волонтерства, формирование чувств патриотизма и гражданственности у молодежи в процессе обучения в вузе.

- создание современной методологии, методик и технологий формирования патриотизма и гражданственности студенческой молодежи с опорой на поликультурную среду современного университета.

- организацию на системной основе работы курсов повышения квалификации педагогов высшей школы, работников органов и учреждений культуры по совершенствованию их компетентности в области инновационных методик и технологий патриотического воспитания и формирования гражданственности молодежи.

- активизацию деятельности средств массовой информации, творческих союзов, направленной на освещение проблем, методов и технологий патриотического воспитания детей и молодежи.

Сегодня вместо расплывчатых рассуждений о патриотизме нужны конкретные профессиональные действия по воспитанию граждан страны с высокими моральными и нравственными качествами – настоящих патриотов своей Родины.

Результаты исследования и социальные практики подтверждают, что поликультурная среда современного университета выступает фактором и средством формирования гражданственности и патриотизма студенческой молодежи, содействует созданию у молодежи ясных представлений об истории и культуре своего Отечества и края, ценностного отношения к святыням, многовековым традициям и ценностям народов, населяющих многонациональную Россию.

Сложность и масштабность проблем формирования патриотизма, гражданственности, патриотического воспитания определяют необходимость соединения усилий государственных и общественных институтов, религиозных конфессий, органов местного самоуправления, в разработке новых подходов и технологий воспитания патриотизма у подрастающего поколения с опорой на многовековые традиции, духовно-нравственные, историко-патриотические и этнокультурные ценности российского

общества. Необходима целостная система формирования патриотизма и гражданственности россиян, которая отвечала бы интересам российского общества и государства, соответствовала духу нашего времени и чаяниям нашего народа.

ТРАНСКУЛЬТУРАЛИЗМ ИЛИ О ПЕРЕСЕЧЕНИИ ИНДИВИДОМ И ГРУППОЙ ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРНЫХ ГРАНИЦ

**А.И.Сегень-Матыевич
Варминско-Мазурский университет,
г.Ольштын, Польша**

Аннотация. Статья представляет проблематику глобализации современного мира и процессы, связанные с ней. В статье показаны различия между такими понятиями, как мультикультурализм, интеркультурализм и транскультурализм, а также, раскрывается концепция транскультурализма В. Вэлша, которая лучше всего отражает культурную трансформацию эпохи глобализации.

Ключевые слова: культура, транскультурализм, традиционные культурные границы, глобализация, гомогенизация, гетерогенизация, гибридизация, унификация культуры, плюрализм, идентичность, идентичность личности, коллективная идентичность.

Współczesny, globalny świat charakteryzuje ogromna dynamika, nasilająca się mobilność, translokacja, co wiąże się również z regularnym doświadczaniem przez jednostkę i grupę „inności” i nowych sytuacji oraz niesamowitą sposobnością kształtowania własnego poczucia tożsamości (1).

Według jednych badaczy procesów globalizacyjnych, możliwość przemieszczania się jednostki i przekraczania coraz większej liczby granic w coraz szybszym tempie często prowadzi do utraty poczucia własnej tożsamości i własnego miejsca na ziemi. Tożsamość człowieka staje się niedookreślona, płynna, jest ciągle na etapie tworzenia, formowania, zaś dotąd bliskie sercu jednostki miejsca

zatracają specyficzne cechy lokalne, regionalne czy narodowe i przeobrażają się w przestrzeń zhomogenizowaną (2). W tym przypadku mamy więc do czynienia z ideą konstruowania homogenicznego świata, w którym dąży się do stworzenia jednej, uniwersalnej kultury, w którym wszystko jest jednolite i usytuowane na tej samej płaszczyźnie (3). Z kolei inni badacze globalizacji (m. in. A. Appadurai, J. Clifford, C. J. Geertz i in.) twierdzą, iż zjawisko to prowadzi do heterogenizacji (4), czyli do różnicowania postaw, zachowań i ról społecznych w obrębie grup lub całych społeczeństw, narodów (5). Ich zdaniem, zjawisko to przyczynia się do stworzenia otwartej, niejednorodnej, pluralistycznej i heterogenicznej kultury, w której tożsamość zbiorowa staje się hybrydycznym, nieciągłym procesem tworzenia (6).

Odbiór współczesnego świata i kultury jako podmiotów różnorodnych wiąże się również z ideą wielokulturowości. Pojęcie „wielokulturowość” wraz z związanym z nim terminem „interkulturowość”, wykorzystuje się do opisów kulturowej różnorodności oraz grup zróżnicowanych pod względem etnicznym, religijnym, językowym i kulturowym. Wielokulturowość (multikulturalizm) oznacza „bycie obok siebie” (7), wielość kultur, stwierdzenie zróżnicowania kulturowego określonego społeczeństwa lub faktu egzystencji na świecie odmiennych kultur, grup etnicznych, grup religijnych itp. (8) a także współwystępowanie na obszarze określonego państwa „dwu lub większej liczby grup o odrębnych językach, wyznaniach, obyczajach, tradycjach i systemach wartości” (9). Z kolei interkulturowość oznacza „bycie z sobą” (10), to zjawisko występowania na obszarze określonego państwa i wchodzenia ze sobą w otwarte, systematyczne i trwałe interakcje różnych kultur, grup etnicznych, grup religijnych itp., któremu towarzyszy: „1) wspieranie i promowanie dialogu międzykulturowego, w miejsce biernej akceptacji wielokulturowości, 2) współpraca przedstawicieli różnych kultur/grup kulturowych, 3) bezkonfliktowe współzycie, 4) poszanowanie różnic i podobieństw między kulturami, 5) zrozumienie poszczególnych stylów życia oraz odmiennych norm i wartości, 6) rozwiązywanie problemów i konfliktów na drodze negocjacji stanowisk oraz osiągnięcie kompromisu, 7) aktywna tolerancja, 8) dążenie do nawiązania i utrzymania sprawiedliwych stosunków w obrębie społeczeństw polietnicznych, 9) postrzeganie odmienności jako czynnika aktywizującego rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy” (11).

Według powyższych definicji, współwystępowanie obok siebie odmiennych kultur nie jest równoznaczne z wzajemnym oddziaływaniem na siebie jednostek i grup będących przedstawicielami tych kultur/wzorców kulturowych (pomimo koegzystencji na terytorium tego samego kraju, mogą one przecież pozostawać w stosunku do siebie w zupełnym odosobnieniu). Nawiązanie bliskiego kontaktu oraz podjęcie dialogu pomiędzy jednostkami i grupami przynależącymi do tych kultur zakłada dopiero interkulturowość. Wielokulturowość nie oznacza również braku granic niezrozumienia pomiędzy przedstawicielami różnych grup etnicznych, religijnych czy językowych, a często właśnie odwrotnie – zakłada te granice i dąży do ich stawiania na nowo lub utrwała zastane granice niechęci. Koncepcja wielokulturowości jest więc ryzykowna normatywnie (12), gdyż nie zawsze wiąże się z tolerancją i otwartością na inność, odmienną, lecz często prowadzi do nietolerancji, uprzedzeń oraz rozwoju ideologii opartych na kulturowym fundamentalizmie, separatyzmie i rasizmie (13). Natomiast interkulturowość to zrozumienie i akceptowanie wspólnych potrzeb jednostek i grup wywodzących się z różnych kultur oraz dysonansu w ramach kontaktu kulturowego (14), to przełamywanie granic niechęci, obojętności i strachu wobec „innego” oraz uzmysławianie, że odmienną jest czasem warunkiem kształtowania się poczucia tożsamości jednostki (15).

W opozycji do koncepcji wielokulturowości i interkulturowości W. Welsch skonstruował koncepcję transkulturowości, która w jego mniemaniu lepiej ukazuje kulturowe przemiany zachodzące w okresie globalizacji, gdyż „wykracza poza tradycyjną koncepcję i przekracza tradycyjne kulturowe granice” (16). Proponuje on zastąpić termin „wielokulturowość” i „interkulturowość” pojęciem „transkulturowość” ponieważ, jego zdaniem, międzykulturowe różnice ewoluują do postaci różnic między transkulturowymi sieciami, zaś każdy nowy rodzaj tożsamości jednostki rozwija się z „transkulturowego przenikania i odznacza się transkulturowym krojem” (17). Zatem ideę kultur całościowych zamienia W. Welsch na ideę sieci kulturowych (kultur silnie ze sobą splecionych, gęsto powiązanych). Uważa on, iż pomiędzy kulturowymi całościami nie zachodzą żadne relacje, natomiast wzajemnie przenikają się poszczególne elementy sieci. Efektem takiego stanu rzeczy jest proces mieszania i hybrydyzacji kultur, w którym treści innych, odmiennych kultur stają się treściami własnej kultury

jednostki (18). W kulturach transkulturowych nie można wytyczyć wyraźnej granicy pomiędzy takimi kategoriami, jak „swój” i „obcy”, traci także swoje dotychczasowe znaczenie termin „macierzystość”, czyli coś, co odróżnia od „innych”, co jest pierwotne, rodzime, swojskie. Ponadto to, co jednostka do tej pory uznawała za „własne”, może okazać się jedynie czystym konstruktem (19). W. Welsch koncepcję transkulturowości rozpatruje się na dwóch poziomach – na poziomie makro, czyli całych grup, społeczności, oraz na poziomie mikro, czyli tożsamości indywidualnej jednostki. Koncepcja transkulturowości zakłada, że jednostki żyjące w czasach globalizacji cechują się „tożsamością transkulturową”, są otwarte na dialog i rozumienie „innych”. Tożsamość współczesnych jednostek uformowana została również przez więcej niż jedną kulturę, dlatego zarówno jednostka, jak i grupa są wielokulturowe (20).

Reasumując należy stwierdzić, iż przyjęcie koncepcji transkulturowości wymusza od jednostki i grupy oswobodzenie się „od myślenia o kulturze w kategoriach przestrzeni, granic, brzegów i kształtów” (21) oraz skłania do „podjęcia prób zaproponowania odmiennej, dynamizującej metaforyki, bardziej dostosowanej do dzisiejszego skomplikowanego świata” (22).

Литература

1. Por. Giddens A., Socjologia, Warszawa 2004, s. 53.
2. Kubica G., Rusek H., Wprowadzenie, w: Granice i pogranicza: państw, grup, dyskursów... Perspektywa antropologiczna i socjologiczna, red. G. Kubica, H. Rusek, Katowice 2013, s. 7–8.
3. Por. Łotman J., Kultura i eksplozja, Warszawa 1999, s. 29; Kempny M., Globalizacja, w: Encyklopedia socjologii, Warszawa 1998, s. 241; Giddens A., Socjologia, Warszawa 2004, s. 74–75; Sztompka P., Socjologia zmian społecznych, Kraków 2005, s. 93–100.
4. Zob. szerzej. A. Appadurai, Nowoczesność bez granic, Kraków 2005; J. Clifford, Kłopoty z kulturą, Warszawa 2000; C. J. Geertz, Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne, Kraków 2003.
5. https://www.bryk.pl/slowniki/sliwnik_wyraow_obcych/243637-heterogenizacja_socjol.html (data pobrania pliku: 24.03.2017).
6. Clifford J., op. cit., s. 17.
7. Bolton J., Interkulturowa kompetencja, Poznań 2006, s. 108.

8. Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. J., *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*, Warszawa 2015, s. 279.
9. Burszta A., *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 135.
10. Bolton J., op. cit., s. 108.
11. Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. J., op. cit., s. 258–259.
12. Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, s. 57.
13. Por. Deja K., *Transkulturowość: od koncepcji Wolfganga Welscha do transkulturowej historii literatury*, „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ. Tadeusz Boy-Żeleński: potyczki, rewizje, powroty”, nr 4 (26) 2015, s. 90; E. Rewers, *Trankulturowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-ponowoczesnej*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 120.
14. Por. Kolapo F. J., *Immigrant academics and cultural challenges in a global environment*, Amherst – New York 2008.
15. Zob. szerzej Siegień-Matyjewicz A. J., *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży pochodzenia białoruskiego*, Olsztyn – Warszawa 2007.
16. Welsch W., *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, w: *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, cz. 2, Poznań 1998, s. 203.
17. Ibidem, s. 217. Por. Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A. J., op. cit., s. 385.
18. Zob. szerzej Welsch W., *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*, w: *Estetyka transkulturowa*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2004.
19. Por. Deja K., op. cit., s. 93.
20. Por. Welsch W., *Tożsamość w epoce globalizacji...*, op. cit.
21. Deja K., op. cit., s. 96.
22. Ibidem, s. 96.

**СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ УНИВЕРСИТЕТА НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА
(ОПЫТ МОЛДОВЫ)**

С.К.Захария, А.К.Папцова

Комратский государственный университет, г.Комрат, Молдова

Аннотация. В данной статье рассмотрена эволюция социальных функций университета в контексте социокультурных трансформаций. Сохраняя функции важнейшего звена механизма социализации в обществе, подвергнувшись влиянию модернизации, университет становится фактором развития урбанизационных процессов, а также участвует в формировании элит различного уровня.

Ключевые слова: университет, социокультурные трансформации, высшее образование, социализация, Республика Молдова, Гагаузия.

**THE SOCIAL FUNCTIONS OF THE UNIVERSITY AT THE
MODERN STAGE OF DEVELOPMENT OF SOCIETY
(THE EXPERIENCE OF MOLDOVA)**

S.K. Zaharia, A.K. Paptova

Comrat state University, Comrat, Republic of Moldova

Abstract. This article considers the evolution of the social functions of the University in the context of socio-cultural transformations. University conserves the role of the essential link in the mechanism of socialization in society, which is by the impact of modernization now and becomes a factor of development of urbanization processes, and is also involved in the formation of elites at different levels.

Key words: University, socio-cultural transformations, higher education, socialization, Republic of Moldova, Gagauzia.

Во второй половине XX века в Молдавии была создана многоуровневая система образования, стройная, качественная и доступная. Помимо Кишиневского государственного

университета, она включала несколько институтов – медицинский, политехнический и три педагогических (в Кишиневе, Тирасполе и Бельцах). Система высшего образования стала важным фактором модернизации, включая урбанизационные процессы. К 1991 году Молдавия была уже индустриально-аграрной страной.

Распад СССР, разрыв экономических связей привел к остановке заводов и фабрик, разорению колхозов. Структурные изменения в экономике лишили работы по специальности значительную часть интеллигенции, прежде всего технической. Фактическая деиндустриализация страны должна была бы нанести непоправимый удар системе высшего образования. Однако, количество ВУЗов и число студентов увеличилось на порядок. Появились частные ВУЗы и контрактные места в государственных ВУЗах. Несмотря на то, что в этот период были разрушены многие промышленные предприятия Молдовы, процесс преобразования общества продолжился. Большое количество людей обрело работу в сфере услуг, повысилась потребность в высшем образовании. Может показаться невероятным то, что таким образом в регионе, пережившем такой спад в развитии промышленности, проявляются черты постиндустриального или информационного общества, но это лишь означало что регион, в том числе благодаря мигрантам пользовался ресурсами развитых обществ, вбравших мигрантов, поставлявших в обмен на трудовые ресурсы промышленные товары. Стоит согласиться с Л.В.Васильевым в том, что в XX веке и тем более в начале XXI века уже весь мир активно и явно сверхадекватно реагировал на вызов, стимулировавший модернизацию, которая продолжается и сегодня, затрагивая уже и многих из мира вне Запада [1, с.155]. Геополитические катаклизмы, в той или иной мере разрушая прочные государственные структуры, деиндустриализируя целые регионы (Восточную Европу, постсоветское пространство, Ближний Восток) по существу гомогенизируют их и вписывают в западный проект модернизации, опираясь на лояльность населения по отношению к эталонному западному стандарту жизни.

Возможность пользоваться ресурсами западного промышленного производства вымывает неквалифицированный труд даже в тех регионах, где наблюдается промышленный спад.

Л.В.Остапенко отмечает, что даже в кризисные 90-е годы в Гагаузской Автономии, все города которой появились в второй половине XX века, росла доля работников умственных профессий, в том числе специалистов и руководителей. К 2004 г. удельный вес гагаузов, занятых профессиями преимущественно умственного труда повысился в городском населении в сравнении с 1989 г. (по данным соответствующих переписей) почти вдвое, причем преимущественно за счет роста квалифицированных кадров. Именно этот кризисный период стал, по мнению исследователя, переломным в развитии социально-профессионального состава гагаузов-горожан, так как теперь уже именно специалисты и руководители стали наибольшей по величине социальной стратой, составив более трети занятого городского гагаузского населения. Второе место утвердилось за квалифицированными рабочими (33%) [2, с.447].

Большинство ВУЗов становилось университетами – специалистам более широкого профиля было проще вписаться в общество, переживающее структурные трансформации. Но даже «универсальное» образование не гарантировало получение работы. Тем не менее, за годы учебы жители сел обретали стереотипы городского жителя. Не найдя работы в том городе где учились, выпускники ВУЗов уезжали на заработки в другие города, достаточно часто – в другие страны. Даже неквалифицированная работа в другой стране мыслилась все же более высокой ступенью в карьерной лестнице, особенно потому, что заработная плата за нее могла быть конвертирована в понятные для традиционного общества атрибуты успеха – отремонтированные по «евростандартам» дома, новую мебель и т.д. Однако, со временем миграция из временной трудовой стала превращаться в постоянную. Ежегодное сокращение числа абитуриентов, вполне объясняемое демографическими характеристиками трансформирующегося общества и размахом миграции побудило молдавское правительство строить планы «оптимизации» в сфере высшего образования. Под предлогом борьбы за качество оно намерено резко сократить количество ВУЗов, доведя их число до уровня конца 80-х годов XX века. Однако, эта мера приведет лишь к тому, что молодежь будет уезжать из страны не после окончания ВУЗа, а до поступления. Уже сейчас проявляется тенденция

получения высшего образования в той стране, где мигранты намерены обосноваться. Так облегчается адаптация, увеличивается вероятность устроиться на работу по специальности. Молодежь, получившая образование в другой стране редко возвращается на родину, она включается в другое общество. Тем не менее социальные функции ВУЗа не сводятся к участию в социализации. ВУЗ призван формировать элиту всех уровней и всех сфер жизни. Региональный ВУЗ формирует региональную элиту. Ярким примером этому может служить деятельность Комратского государственного университета. В настоящее время Башканом Гагаузии является выпускница КГУ И.Ф.Влах. Сложившаяся в Республике Молдова система высшего образования укрепляет государственность Республики Молдова, а деятельность КГУ - статус Автономии.

В информационном (постиндустриальном) обществе проблема доступа к образованию не менее остра, нежели в традиционном обществе аграрный вопрос. Современная система высшего образования Республики Молдова этот доступ обеспечивает.

Доступность высшего образования соответствует коллективистским установкам молдавского общества и идее социальной справедливости, занимающей важное место в системе ценностей этносов Молдовы.

Учеба в ВУЗе исключает распространение субкультуры бедности, ориентирует молодежь на перспективный карьерный рост, формирует положительное отношение к прогрессу. К инновациям. Таким образом, получение высшего образования является культурным ресурсом модернизации и инновационного развития.

Опыт студенческой жизни и получение высшего образования повышает активность населения во всех сферах жизни общества. Это находит отражение в активности НПО (неправительственных организаций), росте волонтерского движения, активности населения в избирательных кампаниях.

Высшее образование становится востребованным товаром на рынке услуг. Вместе с тем, оно решает важнейшие социальные функции: выступает в роли института социализации, формирует элиту, способствует демократизации и модернизации

общественной жизни. Именно поэтому совершенствованию и укреплению системы высшего образования государство должно уделять пристальное и бережное внимание.

Литература

1.Васильев Л.С.Модернизация как исторический феномен (о генеральных закономерностях эволюции).- Москва, Фонд.Либеральная миссия, 2011, 188 с.

2.Остапенко Л.В. Трансформационные процессы и социально-культурное развитие гагаузов (конец XX – начало XXI в.// Левитская А.П.(ред.) „Dezvoltarea inovatională din Republica Moldova: problemele naționale și tendințele globale” conf. intern. șt.-practică (2013; Comrat) Dezvoltarea inovatională din Republica Moldova: problemele naționale și tendințele globale.= Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи и мировые тенденции. conf. intern. șt.-practică. 7-8 нояб. 2013, Comrat.- Comrat. S.n. Tipogr. A&V Poligraf, 2013, с.443-448

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

Л.К.Раицкая

**Московский государственный институт международных
отношений (Университет) МИД России
г. Москва, Россия**

Аннотация. Автор рассматривает сущность и структуру научно-исследовательской компетенции студентов, основные этапы ее формирования. В статье анализируется место указанной компетенции в становлении профессионала в магистратуре, профессионализации студентов в университете и значимость для дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: магистр, студент, университет, научная работа, научно-исследовательская компетенция.

Abstract. The author considers the gist and structure of research competence of master students, the basic stages of its development. The article analyzes the role of the afore-mentioned

competence in forming a professional during a master's course, professionalization of students at university as well as its importance for future professional activities.

Keywords: master, student, university, research work, research competence.

Научно-исследовательская компетенция студентов в педагогической литературе имеет различные определения, авторы также используют другие термины, включая «исследовательская компетенция», «учебно-исследовательская компетенция» и ряд других, которые описывают синергию знаний, умений и навыков студентов, получаемых ими в процессе проведения ими в рамках учебного процесса исследований и их оформление в виде аналитических справок, рефератов, курсовых и дипломных работ, магистерских диссертаций, проектов и пр. Разная терминология отражает разные аспекты, которые изучаются педагогами для понимания того, что дает формирование указанной компетентности студенту как личности и как профессионалу, а также приращение образовательной составляющей в профессиональной подготовке бакалавров и магистров. При этом гораздо больше внимания уделяется или формированию и развитию научно-исследовательской компетентности на протяжении двух ступеней образования (бакалавриат и магистратура), или выделяются отдельно период обучения в магистратуре или в аспирантуре как наиболее значимые для развития исследуемой компетенции.

Ряд авторов справедливо считают, что указанная компетенция базируется, прежде всего, на аналитических навыках и умениях, а также склонности личности к занятиям аналитической и научной работой в целом [1]. Большую роль в развитии исследуемой компетентности играет информационная культура личности [2], так как именно работа с информацией, ее поиск, анализ, отбор, обработка, а также создание первичной и вторичной информации составляют первооснову как аналитической, так и научно-исследовательской компетентности.

Структура научно-исследовательской компетенции включает в себя следующие базовые компоненты:

- информационная компетентность;

- компетентность в области ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), или ИТ (информационных технологий);

- аналитическая компетентность.

Для формирования и развития научно-исследовательской компетентности необходимо, чтобы студенты освоили следующие формы научно-исследовательской деятельности, с которыми студентов сталкиваются в процессе обучения и которые ведут к формированию навыков, умений, а затем и компетенции в целом. Студент должен освоить:

- поиск научной информации (библиографический и информационный поиск);

- критический анализ и отбор научной информации;

- (общее или глубокое) изучение научной проблемы или вопроса на основе проработки научной литературы, сбора и анализа научной информации;

- участие в научной работе кафедры, факультета, университета, научного центра или более широкого научного сообщества, включая участие в научных мероприятиях (круглых столах, семинарах, конференциях, симпозиумах, конгрессах и др.);

- проведение индивидуального научного исследования (научного доклада, научной статьи, реферата, курсовой работы, дипломной работы, магистерской или иной диссертации, монографии и др.);

- участие в научной работе кафедры, факультета, университета, научного центра или более широкого научного сообщества, включая участие в научных мероприятиях (круглых столах, семинарах, конференциях, симпозиумах, конгрессах и др.);

- проведение индивидуального научного исследования (научного доклада, научной статьи, реферата, курсовой работы, дипломной работы, магистерской или иной диссертации, монографии и др.).

Этапы формирования научно-исследовательской компетентности студентов могут классифицироваться по формальному признаку, исходя из периодов обучения. Вторым вариантом классификации – исходя из формируемых навыков и умений, освоения компонентов научно-исследовательской компетенции.

В общей профессиональной компетенции большинства социогуманитарных направлений подготовки в магистратуре научно-исследовательская компетенция играет важную роль, так как именно она позволяет будущим профессионалам глубоко осваивать предметное поле будущей профессии, а также ведет к самообразованию, способствует расширению кругозора. Поскольку научно-исследовательская деятельность всегда связана с проведением исследований и написанием научных работ, студенты в рамках формирования исследуемой компетенции учатся писать, излагать свои мысли, осваивают логические приемы и методологию науки. Все указанные навыки и умения востребованы работодателями и входят во многие профиограммы.

Освоение всех компонентов научно-исследовательской компетенции требует значительных усилий от студентов, но и активного педагогического сопровождения. Важным представляется то, в каких формах преподаватели передают студентам собственный опыт включения в научную работу преподаватели, осуществляющие научное руководство научными работами студентов [3].

Представляется важным тот факт, что рассматриваемая компетенция востребована не только работодателями в сфере образования и науки, но и практически повсеместно, где в должностные обязанности выпускника магистратуры входит какая-либо аналитическая работа. Кроме того, научно-исследовательская компетенция влияет на развитие личностных компетенций, дисциплинирует и развивает волевые качества.

Достижение профессионализма вообще включает в себя развитие всего комплекса компетенций, связанных с саморазвитием и самообразованием [4], а научно-исследовательская деятельность неразрывно связана с самоучением в самом широком понимании.

Литература

1. Алаева Г.Т., Арупова Н.Р., Абайдуллаева М.М., Имрамзиева М.Я. О компетентностном подходе при подготовке специалистов по юридическим специальностям // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально-культурная

специфика построения дискурса: ежегодный сборник научных трудов. М.: Пирсон Эдьюкешн Лтд., 2016. С. 324-337.

2. Антонова Ю.В. Роль информационной культуры в формировании социально-профессиональной компетентности студентов вузов международного профиля // International Innovation Research : Сборник статей победителей VI Международной научно-практической конференции/ Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. Пенза: Наука и просвещение, 2017. С. 306-308.

3. Зацепина О.Б. Научно-исследовательская деятельность как основа современной высшей школы // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность: Сборник научных трудов. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 9-19.

4. Торкунов А.В. Профессионализм в политике и политологическое образование // Космополис. 1999. № 1. С. 6-10.

НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ, ЛОКУС КОНТРОЛЯ И УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ

Шейнов В.П.

**Республиканский институт высшей школы
г.Минск, Беларусь**

Аннотация. Установлены связи между незащищенностью студентов от манипуляций, их психологическим полом, локусом контроля и уверенностью в себе. Выявлены свойства личности и связи между ними, как совпадающие, так различающиеся для юношей и девушек. Обнаружены существенные признаки феминизации юношей.

Ключевые слова: незащищенность от манипуляций, психологический пол, интернальность, уверенность в себе.

INDEPENDENCE OF STUDENTS FROM MANIPULATIONS AND THEIR PSYCHOLOGICAL FLOOR, LOCUS OF CONTROL AND CONFIDENCE IN SELF

Sheinov V.P.

Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

Abstract. There are links between students' vulnerability to manipulation, their psychological sex, the locus of control and self-confidence. Identities of personality and connections between them are revealed, as coinciding, so different for boys and girls. Essential signs of feminization of young men are found out.

Key words: insecurity from manipulation, psychological sex, internality, self-confidence.

Манипуляции человеком могут нанести ему существенный вред. Студенты подвергаются манипулятивным воздействиям со стороны родителей, преподавателей и сверстников [7]. Поэтому представляется актуальным изучение незащищенности студентов от манипуляций и установление возможных связей этого конструкта с другими важными характеристиками личности.

Используемые методики. Для проведения исследования были задействованы 13 учебных групп студентов общей численностью 291 человек. *Репрезентативность выборки* обеспечивается включением в исследование студентов разного пола, возраста, курсов, специальностей, вузов и регионов и количеством респондентов, достаточным для получения нормального распределения результатов тестирования юношей и девушек.

Все испытуемые анонимно (под шифрами) ответили на вопросы четырех тестов: 1) «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий», надежность и валидность которого ранее доказана автором [8]; 2) Вопросник Сандры Бэм, адаптированным к русскоязычному социуму [2]; 3) «Оценка уверенности в себе» В.Г. Ромека [6]; 4) Опросник субъективной локализации контроля С.Р. Пантелеева и В.В. Столина [5;131-134].

Статистическая обработка результатов тестирования осуществлялась с помощью пакета SPSS - 13.00. [4].

Результаты и их обсуждение. Незащищенность от манипуляций в объединенной группе из 139 студентов-юношей оказалась положительно коррелированной с показателями их феминности ($R = ,267$, $p = ,005$), интернальность – с уверенностью в себе ($R = ,364$, $p < ,001$) и с социальной смелостью ($R = ,359$, $p < ,001$), маскулинность – с уверенностью в себе ($R = ,500$, $p < ,001$), с социальной смелостью ($R = ,417$, $p < ,001$) и с инициативой в социальных контактах ($R = ,270$, $p = ,004$).

При этом обнаружены положительные корреляции: уверенности в себе с социальной смелостью ($R = ,478$, $p < ,001$) и с инициативой в социальных контактах ($R = ,302$, $p = ,001$), а последняя — с социальной смелостью ($R = ,323$, $p = ,001$). Положительная направленность этих корреляций вполне соответствует смыслу данных переменных и взаимно подтверждают друг друга. Более того, «каждый случай подобной корреляции доказывает, что мы имеем дело и с валидным тестом, и с “валидным экспертом”» [3, 10].

В объединенной группе из более 150 студентов незащищенность от манипуляций оказалась положительно коррелированной с показателем их феминности ($R = ,215$, $p = ,023$), интернальность – с уверенностью в себе ($R = ,391$, $p < ,001$) и с социальной смелостью ($R = ,262$, $p = ,005$), маскулинность - с уверенностью в себе ($R = ,572$, $p < ,001$) и с социальной смелостью ($R = ,492$, $p < ,001$). Но (в отличие от студентов-юношей) отсутствует связь маскулинности с инициативой в социальных контактах.

Также отличаются результаты юношей и девушек относительно положительной связи интернальности с маскулинностью. Для студенток она статистически значима ($R = ,235$, $p = ,013$), а для студентов выявлена лишь тенденция к такой связи ($R = ,159$, $p = ,097$).

При этом оказались положительно коррелированными: уверенность в себе с социальной смелостью ($R = ,516$, $p < ,001$), а та — с инициативой в социальных контактах ($R = ,401$, $p < ,001$).

,001). Эти положительные корреляции вполне соответствует смыслу указанных переменных, взаимно подтверждают друг друга и так же, как и в случае студентов-юношей, доказывают, что мы имеем дело и с валидным тестом, и с “валидным экспертом”» [3,10].

При выбранном уровне значимости $p = ,05$ средние значения ряда показателей для юношей и девушек различаются статистически достоверно. Так, юноши оказались в целом более интернальными, увереннее в себе и обладают большей социальной смелостью, нежели девушки.

Получено количественное подтверждение факта феминизации юношей.

Выводы. Полученные в данном исследовании результаты показывают, что изучаемые в работе незащищенность студентов от манипуляций, их социальный пол, локус контроля и уверенность в себе связаны между собой: **1)** Незащищенность от манипуляций студентов обоего пола положительно коррелирует с показателями их феминности. **2)** Интернальность юношей и девушек положительно связана с уверенностью в себе и с социальной смелостью. **3)** Уверенность в себе положительно коррелирует с маскулинностью для студентов-юношей и девушек, что соответствует ранее полученному автором [9] аналогичному результату для мужчин и женщин – руководителей и специалистов различных отраслей. **4)** Ряд качеств личности и связей между ними различны для юношей и девушек. Юноши по сравнению с девушками в целом более интернальны, более уверены в себе и обладают большей социальной смелостью. У юношей маскулинность положительно связана с инициативой в социальных контактах, но подобная связь отсутствует у девушек. Для студенток статистически значима положительная связь интернальности с маскулинностью, для студентов же выявлена лишь тенденция к такой связи. **5)** В связи с имеющимися различиями непродуктивно делать выводы в целом о категории «студенты», не проанализировав по отдельности выборки испытуемых юношей и девушек. **6)** Имеет место определенная феминизация юношей, проявлением чего является обнаруженные в работе их распределение по социальному полу:

доля маскулинных юношей примерно равна доле феминных, при этом значительно уступает доле андрогинных юношей.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
2. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – феминности // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб., 2003. – С. 277-280.
3. Гильбух Ю.З. Актуальные проблемы валидации психологических тестов // Вопросы психологии. 1978. №5. – С. 108-118.
4. Наследов А.Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
5. 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.
6. Ромек В.Г. Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов – н/Д: Ирбис, 1998. – С.87-108.
7. Шейнов В.П. Психология манипулирования. – М.: АСТ, 2009. – 704 с.
8. Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. №4. – С. 147-154.
9. Шейнов, В.П. Уверенность в себе и психологический пол // Системная психология и социология. 2016. №3.
10. Campbell D.T. Recommendations for APA tests standards regarding construct, trait, or discriminant validity // Am. Psychologist. 1960. V. 15. – P. 546–553.

САМООБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

В. И. Казаренков
Российский университет дружбы народов
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрыта значимость самообразования как средства качественной подготовки специалиста и развития личности студента в университетской образовательном пространстве; определены различия между самообразованием и самостоятельной работой; представлены резервы интеграции учебной и самообразовательной деятельности; выявлены причины, недостаточного интереса студентов к самообразованию как компонента университетской подготовки специалиста.

Ключевые слова: университетская подготовка специалиста, самообразование, учебная деятельность, студенты, интеграция, интерес к самообразованию.

SELF-EDUCATION IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY TRAINING SPECIALIST

V. I. Kazarenkov
Russian University of Friendship of Peoples
Moscow, Russia

Abstract. The article reveals significance of self-education as a means of quality of specialist training and personal development of the student in the University educational space; identify the differences between self-education and independent work; the reserves of integration of educational and self-educational activities; the reasons of insufficient interest of students to self-education as a component of University training.

Keywords: University training, self-education, educational activity, students, integration, interest in self-education.

В условиях интенсивно меняющегося российского общества, университетское образование решает ряд стратегических задач. Среди таковых выделим профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, с фундаментальных и прикладных знаний и способов деятельности); социализацию (гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания, приобретения базового образования адаптироваться в обществе) молодежи; развитие у будущих специалистов опыта самореализации (развитие у человека творческого стиля жизнедеятельности) [1]. Решение данных задач становится возможным только тогда, когда студенты наряду с учебной деятельностью осуществляют самообразовательную деятельность.

Самообразование является эффективным средством самосовершенствования молодого человека, так как способствует развитию различных сфер личности – интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и других. Для реализации механизмов самообразования необходимо соответствующее образовательное пространство. Создание такого пространства, в котором успешно осуществляется самообразовательная деятельность студентов является задачей как руководства и профессорско-преподавательского состава, так и всех работников вспомогательных служб университета[2].

Практика самообразования студентов современного вуза показывает как позитивные, так и негативные аспекты процесса реализации будущих специалистов. Часто самообразование студентов отождествляется с самостоятельной работой студентов по учебным дисциплинам, осуществляемой в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Но самообразование выступает в качестве как компонента системы подготовки специалиста наряду с учебной и научно-исследовательской работой студента. Преподавателю необходимо осуществлять целенаправленную подготовку студентов к самообразованию, развивать у студентов интерес к самообразованию, потребность в самообразовании, а не только давать будущим специалистам отдельные самостоятельные учебные задания. К сожалению, самообразование многие педагоги рассматривают только как средство развития интеллектуальной

сферы студента. Но самообразование имеет значительный потенциал для развития не только интеллектуальной, но волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, нравственных качеств будущего специалиста. В современных условиях выпускники вузов должны уметь ставить цели, управлять процессами и просчитать последствия принимаемых решений. Самообразования имеет значительный резерв для профессиональной подготовки специалиста и развития его личности [3, 4].

Осуществляя качественное обучение студентов, передавая им знания и умения по учебной дисциплине, преподавателю высшей школы, целесообразно систематически развивать у будущих специалистов готовность к самообразованию. Требуется научить студентов основам научной организации умственного труда, включая планирование, организацию и контроль самообразовательной деятельности. Формирование у студентов знаний, умений и навыков по учебной дисциплине в сочетании со знаниями и навыками по управлению самообразовательной деятельностью развивают у будущих специалистов опыт творческой активности, социальной инициативы и ответственности, то есть тех качеств, которые необходимы для успешной полноценной жизнедеятельности человека, включая его профессиональную деятельность.

Осведомленность молодежи о значимости самообразования для личностного развития и профессионального карьерного роста повышает качество подготовки специалистов любого профиля. В системе учебной работы по программам подготовки нормативных и авторских курсов, программы специальных преподаватель авторских курсов целесообразно использовать различные виды и формы интеграции. Посредством интеграции этих компонентов педагогического процесса, становится возможным показать студентам важность самообразовательной деятельности в расширении и углублении профессиональных знаний и навыков. Преподаватель должен вести поиск и использовать в подготовке специалиста эффективные формы интеграции учебной работы и самообразовательной деятельности студентов. Интеграция аудиторной и внеурочной деятельности повышает эффективность

развития студента потребности в самообразовании. В условиях интенсивного обновления высшего образования возрастает роль внеаудиторной деятельности студентов, в том числе самообразования. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности открывает для преподавателя резервы в качественной подготовке специалиста. Это становится возможным через вариативное использование содержания, форм, методов образовательной деятельности, которая стимулирует у студентов развитие потребности в самообразовании. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности создает условия для творческой активности будущих специалистов, стимулирует у них ответственность и трудолюбие, улучшает психологическую атмосферу совместной жизнедеятельности педагогов и студентов.

Практика университетского образования показывает, что преподаватели во многих вузах слабо осуществляют целенаправленную интеграцию самообразовательную деятельность с учебным процессом, недостаточно реализуют резервы взаимосвязи учебной работы и самообразования студентов для повышения эффективности научно-исследовательской и производственной деятельности в университетской подготовке специалиста. У будущих специалистов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного знания, возможности использования на практике не только знаний, полученных на учебных занятиях, но и приобретенные в процессе научно-исследовательской работы [5].

Значительные резервы интеграции учебной и самообразовательной деятельности имеются в авторских курсах, которые обеспечивают студентов новейшими знаниями в изучаемой области науки. Многие курсы, читаемые профессорами и преподавателями, через новизну содержания и способов деятельности по учебной дисциплине, а также, способы творческой деятельности, стимулируют у студентов потребность в самообразовательной деятельности. Авторские курсы нередко способствуют целостному восприятию студентами картины современной науки. Оперативное применение новых знаний, приобретенных в процессе самообразования позволяет студентам использовать таковые в учебной работе.

Самообразовательная деятельность стимулирует процесс самосовершенствования. Осознание студентом ценности этой деятельности активизирует его духовные силы, стимулирует потребность в приобретении новых знаний, развивает интерес к исследовательской работе, стремление к творчеству.

Качественную интеграцию самообразования и образования преподаватель может осуществлять поэтапно: определить степень готовности студентов к самообразовательной деятельности, выявить уровень развития навыков научной организации умственного труда; определить возможности содержания курса чтение учителем в контексте развития у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; чтобы составить программу, включить студентов в систематическую самообразовательную деятельность на аудиторных и внеаудиторных занятиях с учетом степени их готовности к самообразовательной деятельности и уровня развития навыков научной организации умственного труда; дать студентам возможность представить результаты самообразовательной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной деятельности; выделить методы оценки и контроля самообразовательной деятельности студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий в соответствии с нормативными и авторскими учебными курсами.

Студента осмысление опыта самообразования в системе университетской подготовки специалистов связан с умением преподавателя организовать систематические консультации молодых людей, который содержит последние реальные знания и способы работы в библиотеках, в интернет-пространстве. Подготовки будущих специалистов, узнать необходимую информацию для успешной интеграции образовательной деятельности студентов в вузе с самообразовательной деятельности, которая может осуществляться как в классе, так и во внеурочной работе. За пределами университета, студент имеет возможность не только осуществлять самообразование (дома, на работе), но и применять результаты самооценки какой-либо практической деятельности.

Изучение и анализ причин недостаточного развития самообразования среди студентов, позволил выделить такие

группы: причины социального характера – большая загруженность преподавателей, в том числе, работой по совместительству для достойной жизни; перегрузка студентов деятельностью, связанной с самостоятельными видами заработка для обучения в университете, для обеспечения жизни молодой семьи или родителей; педагогические причины - отсутствие научно-обоснованных концепций и технологий реализации и развития самообразовательной деятельности будущих специалистов в университете; отсутствие взаимосвязи образования и самообразования, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; психологические причины - слабое развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; недостаточная мотивация педагогов к осуществлению целенаправленной подготовки студентов к самообразованию; причины управленческого характера - отсутствие качественных стратегий управления самообразовательной деятельностью на всех уровнях управления университета, факультета, кафедры [3,4].

Рассматривая учебную и самообразовательную деятельность студентов как компоненты системы университетской подготовки специалистов, используя их взаимосвязь как резерв для повышения качества подготовки специалиста в системе университетской подготовки специалистов, мы изменили стратегию и тактику планирования, организации и контроля системы учебно-воспитательной работы для эффективного решения стратегических задач высшего профессионального образования.

Литература

1. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №2. – 2009. – С.73-77.
2. Казаренков В.И., Жарылгапова Д.М., Есяян Р.С. Формирование у студентов и школьников интереса к самообразованию: монография. – М.: РУДН, 2011.
3. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе // Вестник

РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №2. – 2012. – С. 106 – 111.

4. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №3-4. – 2007. – С.157-161.

5. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М.: РУДН, 2014.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. М. Рангелова

**Софийский университет им Св.Климента Охридского,
г.София, Болгария**

Аннотация. В статье очерчено место педагогической технологии в университетском образовании. Раскрываются условия, в которых использование педагогической технологии способствует оптимизации специфического учебного процесса, реализующегося в университете.

Ключевые слова: педагогическая технология, университетское образование

THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. The place of pedagogical technology in the university education is outlined in the article. It is revealed the conditions in which the use of pedagogical technology helps for optimizing the specific learning process, which is implemented at the university.

Keywords: pedagogical technology, university education

Проблема педагогической технологии еще не нашла однозначного решения в педагогической теории и практике. Это

положение вызвано фактом, что понятие “технология” не является сугубо педагогическим феноменом и по своей сущности исключает творческий характер педагогической деятельности, педагогического процесса, направляя внимание в основном и только к предписанию {2}. Педагогические технологии отличаются от технологий в материальной сфере и других областях человеческого познания и практики прежде всего тем, что они относятся к одним из самых важных человеческих отношений, которые трудно поставить в определенные рамки. Они отличаются особенностями соответствующей социальной сферы.

В литературе наблюдаются разные точки зрения относительно феномена педагогической технологии. Некоторые авторы сводят ее к использованию технических средств, другие - к автоматизации труда преподавателя, третьи – к возможности количественного измерения результатов. Приходится выявить те признаки, те характеристики педагогической технологии, которые делают ее неповторимой, которые реально отличают ее от других технологий и создают условия, чтобы она реализовалась в методическом плане. Более углубленное проникновение в явление дает основание принять тезу, что “педагогическая технология это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса” (3, с.149). В то же время она является и педагогической системой в действии. Педагогическая технология включает в себя и элементы стандартизации педагогического взаимодействия и элементы творческого, рационального решения любой педагогической ситуации. Специфические сущностные измерения педагогической технологии мы могли бы очертить следующим образом:

- это научно обоснованное, научно доказанное предписание;

- научная обоснованность предписания не имеет однозначного характера, т.е. оно предлагает возможности для разнообразных практических решений, для вариативного решения определенной педагогической проблемы сообразно конкретной ситуации, сообразно особенностям участвующих субъектов, сообразно конкретно поставленной цели и специфических особенностей любой из взаимодействующих систем - и как

психофизиологические особенности и как уровень сформированности конкретной личности в целом;

- научно обоснованное предписание это вариант действующей педагогической системы, целью которой является эффективность педагогического процесса;

- педагогическая технология включает элементы стандартизации и в то же время содержит в себе элементы рационализации труда преподавателя;

- научно обоснованное предписание имеет комплексный и иерархический характер; оно раскрывает комплекс механизмов, которые могут решить конкретную педагогическую проблему;

- эффективность педагогической технологии устанавливается путем эмпирической проверки результатов;

- педагогическая технология сочетает в диалектическом единстве две разные технологии - технология деятельности студента и технология деятельности преподавателя;

- педагогическая технология по своей сущности гибкая и разнообразная относительно студента и персонализированная относительно деятельности преподавателя;

- педагогическая технология не игнорирует проявление творчества и в проектировании и в реализации педагогического взаимодействия {3,150-152}.

В педагогической технологии этапы, процедуры и операции имеют открытый и мобильный характер. Они связаны с непрерывными изменениями, которые наступают в каждой из взаимодействующих личностей в целом, и с изменениями в отдельных их компонентах. В связи с тем предписание, которое является частью содержания педагогической технологии, скорее всего имеет рекомендательный характер, а не обязательный. Предписание является вариантом педагогического взаимодействия. Его реализация в педагогической практике связана не только с особенностями взаимодействующих субъектов, но и с материальными условиями, в которых проводится общение.

Педагогическая технология переходит через несколько этапов. „Первый этап технологизации это формулировка и определение цели...Второй этап связан с рациональным отбором

педагогического инструментария: методы, средства, материально-техническое обеспечение....Третий этап предусматривает уточнение типа личностно-ориентированной технологии...Четвертый этап это реализация технологии...Пятый этап связан с анализом результатов...Шестой этап это очерчивание тенденций, прогноз технологизации“{4, с.120-121}.

Оптимальное применение педагогической технологии в специфическом учебном процессе, реализованном в университете, показывает, что необходимо: „целесообразное использование учебного содержания; гуманизация отношений „преподаватель-студент“...; утверждение субъект-субъектных отношений в общении...; утверждение диалогической формы общения „преподаватель-студент“; стимулирование самостоятельной работы студента и его умения непрерывно самооценивать уровень владения соответствующей информацией“{1. с. 115-116}.

Проведенные исследования со студентами Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского – филиала г. Кырджали во время их практической подготовки показывают, „что традиционные формы работы исчерпали своих возможностей. Это привело нас к решению апробировать педагогическую технологию, которая помогла бы студентам будущим учителям иностранному языку в младших классах осознать сущность общения и гуманизацию обучения иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода.

В организационном плане мы приступили к поэтапному включению студентов в реализации разных методических единиц. Мы поставили перед собой следующие цели:

- Осуществить постепенный переход к текущей и дипломной стажировке.
- Создать возможности проявления коммуникативных умений студентов в различных компонентах урока иностранного языка.
- Постепенное формирование качества “педагогической общительности”....
- Разнообразии форм профессионально-практической подготовки будущих учителей “ {5, с.349}.

Все это обуславливает и специфические измерения педагогической технологии в роли феномена по сравнению с

останальными видами технологий. Это дает нам возможность рассматривать педагогическую технологию не в узком, технократическом смысле слова, а в широком смысле слова “в качестве эффективного педагогического процесса, осуществляемого с помощью научно-обоснованного предписания...”(3, с.156).

Именно это понимание сущности педагогической технологии позволяет ее применение в осуществлении специфического педагогического процесса, реализуемого в условиях университетского образования.

Литература

1. Желева, Ел. Методика на практическата подготовка на медицинските специалисти. Габрово, 2007г., 154с.
2. Рангелова, Ем. Методика на възпитателната дейност. Габрово, 2011г., 199с.
3. Цветков, Д. Обща педагогика. Философия на образованието. София, 1994г.
4. Шивачева, В. Личностноориентирано обучение в училище. Габрово, 2011г., 191с.
5. Щерева, Д. Подготовка будущих учителей и гуманизация обучения иностранному языку в филиале Пловдивского университета в г. Кырджали. //“Современное образование: роль психологии”, Москва, ISBN 978-5-4469-0336-3, с. 610-615, 2014.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ПРЕДМЕТ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ В МЕЖДУНАРОДНОМ СРАВНЕНИИ

Иржи Прокоп

Карлов университет, г.Прага, Чехия

Аннотация: Статья рассматривает сравнительную педагогику как предмет университетской учебной программы. Анализируются тенденции в области преподавания сравнительной педагогики в различных университетах мира со ссылками на международные публикации и проекты.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, тенденции, ученая степень, учебные программы

Abstract: Comparative pedagogy as a subject of the curriculum at the university in international comparison. The article considers comparative pedagogy as a subject of the university curriculum. The tendencies in teaching comparative pedagogy in various universities of the world are analyzed with references to international publications and projects.

Keywords: comparative pedagogy, trends, academic degree, training programs

В настоящее время сравнительная педагогика считается важной междисциплинарной областью с обширным потенциалом, которая сравнивает образовательные системы и процессы, их детерминанты и последствия в социальном контексте на различных уровнях, включая глобальный.

Сравнительная педагогика, как область систематических исследований, развивается уже более века. Создана обширная база знаний, сравнивающая, анализирующая и рефлекслирующая о явлении образования в разных странах, регионах и культурных кругах. Сравнительная педагогика относится к дисциплинам с большим количеством научных публикаций, обширной базой данных и инструментами, которые позволяют проводить сравнение диверсифицированной образовательной среды. Во многих странах сравнительная педагогика закрепились в крупных университетах. Неотъемлемой частью данной дисциплины является ее преподавание, которое имеет значительную поддержку в виде научных исследований и само по себе стало предметом исследований и профессионального дискурса. В чешской среде у сравнительной педагогики проявляется специфика, связанная с социальным контекстом и внешними обстоятельствами, в которых она формируется. К ним относятся слабый академический статус и сравнительно маргинальное внимание к анализу и дискуссии о концепции, содержанию и вопросах преподавания. Целью данного исследования является открытие вопроса преподавания сравнительной педагогики и рассмотрение его текущего состояния. Мы опираемся на развитие преподавания

сравнительной педагогики в университетах мира и на его чешскую специфику. Речь идет о имплицитном сравнении ситуации за рубежом и в Чехии.

В дискурсах о характере и эволюции области сравнительной педагогики специалисты отмечают, что ее неотъемлемой частью является преподавание [5,6,8 и др.]. Внедрение курса сравнительной педагогики в университетах считается краеугольным камнем институционализации данной дисциплины, о чем свидетельствует исторический анализ ее становления. И в настоящее время большая часть институциональной базы сравнительной педагогики находится именно в университетах. Она развивается в университетских институтах и центрах, на кафедрах гуманитарных и социальных дисциплин. Однако ее развитие сосредоточено прежде всего на педагогических факультетах (teacher colleges, schools of education) различных университетов. Сравнительная педагогика имеет большое количество сторонников среди преподавателей и студентов. Представителей научного сообщества от разных дисциплин связывают общие ценности, отношения и традиции, которые характеризуют культуру данной дисциплины [подробнее: 1]. Содержание учебной программы имеет общую основу, но различается в предпочитаемых темах, методах и источниках используемых данных. Преподавание сравнительной педагогики обладает своей историей в университетской среде, отведенным местом в учебной программе и учебными материалами, используемыми в разных странах [11]. Университеты являются основным местом встречи будущих профессиональных педагогов сравнительной дисциплины, которые готовятся развивать научно-исследовательский и практический потенциал на международных мероприятиях. Выпускники специальности сравнительной педагогики работают в различных профессиях в международных организациях и учреждениях, направленных на образование, а также и других профессиях, связанных с образованием, на руководящих постах, в проектировании, в сфере консультирования и социальной поддержки [4]. Среди приоритетов академической сравнительной педагогики находится интеграция данной дисциплины в программы подготовки учителей. На принципе сравнения основаны ключевые предметы по подготовке учителей.

Сравнительная педагогика углубляет теоретические основы подготовки учителей, развивает способность критически оценивать их собственную систему образования и способствует заинтересованности учителей в том, что происходит в сфере образования в международном контексте [10].

Сравнительная педагогика играет важную роль в международной мобильности студентов и преподавателей. Особенно ее значение возрастает в мультикультурной среде и в интернациональных учебных заведениях. Сравнительная педагогика повышает восприимчивость к альтернативам, способствует обучению на чужом опыте, приносит вдохновение и критическое осмысление педагогической практики.

Преподавание сравнительной педагогики в университетах, ее развитие и концепция являются одной из тем обсуждений и исследований. В анализе дисциплины сравнительной педагогики подчеркивается взаимосвязь научных исследований и академической линии, а также влияние теории и сравнительных исследований на изменение содержания университетских предметов. Эпистемологический анализ, однако, показывает парадокс хронологического опережения введения предмета сравнительной педагогики до формирования его теоретических основ, о чем свидетельствуют авторы, занимающиеся историей сравнительной педагогики.

Первый документально подтвержденный курс сравнительной педагогики «Сравнительное исследование образовательных систем» был открыт на Педагогическом факультете (Teacher College) в Колумбийском университете в 1899/1990 учебном году [2]. Интенсивное развитие преподавания этого предмета восходит к 30-ым годам прошлого века, когда были введены новые учебные программы в престижных университетах, то есть во время, когда уже формировались систематические теоретические основы дисциплины [9]. Престижные университеты укрепляли сравнительную педагогическую специальность в качестве учебной специальности. Особенно в 70-е и 80-е годы начали вводиться курсы по сравнительной педагогике на других факультетах, кроме педагогических, в социальных и гуманитарных специальностях [11]. В настоящее время курсы сравнительной педагогики внедряются как систематическая академическая дисциплина для

многих специальностей в университетах на всех континентах. Они, как правило, предлагаются иностранным студентам, а также студентам непедагогических специальностей, о чем сообщают и участники международных конференций и Всемирных конгрессов сравнительной педагогики.

Созданный Всемирный совет сравнительной педагогики в 1970 году сформулировал в качестве одной из конкретных целей «усиление преподавания сравнительной педагогики в университетах во всем мире». Престижные исследовательские университеты углубляли сравнительную педагогику в качестве учебной специальности, прежде всего, в магистерской программе, в которой студенты приобретали навыки сравнительных педагогов. В этой дисциплине были назначены профессора. Преподавание сравнительной педагогики в университетах во всем мире во многом зависит от условий, в которых работают эти учебные заведения, о чем свидетельствуют авторы различных исследований вышеупомянутой международной публикации [11]. Например, в то время как в Швейцарии в 1973 году была основана докторантура сравнительной педагогики, а в Испании эта специальность была доступна в бакалавриате, то в США, Канаде, Великобритании и Южной Африке произошла фрагментация и прекращение некоторых учебных программ. Общей тенденцией в 80-х стало ослабление сравнительной педагогики в университетах, в программах подготовки учителей произошел отход от академических дисциплин.

Однако, в 90-е годы было замечено начинающееся возрождение и начало растущей тенденции перехода от специализации к интеграции сравнительного образования, в педагогические, социальные и гуманитарные специализации, как это было подтверждено авторами, которые занимаются анализом развития преподавания сравнительной педагогики [7]. Начало нового тысячелетия считается переломным периодом в обновлении сравнительной педагогики и признании ее потенциала и возможностей в образовательной политике и практике [см.: 3]. В настоящее время сравнительная педагогика закрепились во многих университетах во всех регионах мира в различных формах, которые отражают многообразие моделей и дифференциацию функций. Речь идет о следующих формах:

- Специализированные проекты сравнительной педагогики являются частью Ph.D. обучения в научно-исследовательских университетах.

- Учебные программы сравнительной педагогики являются частью магистратуры и бакалавриата, зачастую в тех странах, где они имеют долгую традицию (Великобритания, США, Канада, Япония, Китай, Швейцария, Норвегия, вновь Гонконг и некоторые страны Африки). Эти программы имеют разные названия. Наиболее распространенным является «Сравнительная и международная педагогика», «Межкультурная и сравнительная педагогика», реже встречаются названия такие как «Развивающая и культурная педагогика».

Вводные курсы в сравнительную педагогику в настоящее время наиболее часто встречаются в бакалавриате и немного реже в магистратуре. В некоторых странах (Россия, Казахстан, Болгария и т.д.) сравнительная педагогика является обязательным предметом в программах подготовки учителей. Некоторые университеты по-прежнему предлагают сравнительную педагогику в качестве дополнительного предмета в программах подготовки учителей, но тем не менее прослеживается растущая тенденция к интеграции сравнительной педагогики во все учебные дисциплины. Отсутствие четкой идентичности науки с определенными рамками считается одним из существенных факторов, влияющих на усвоение новых важных тем, отражающих социальные императивы, определяющие образование, а также процессы, которые лежат в основе образовательных изменений.

Преподавание сравнительной педагогики отделяется от описания всей системы образования, привносит больше различных знаний из нескольких систем образования в их срезе, сосредотачивается на сравнении определенного уровня (сравнение среднего образования, сравнение высшего образования) или на отдельной сфере образования (например, сравнительная спортивная педагогика, сравнительная андрогогика). Объяснение сосредотачивается скорее на внешних детерминантах образовательных систем, на социальном и культурном контексте. Усиливается динамическое сравнение, ориентация на процессы изменений, преобразование, экстраполяцию тенденций и последствия образовательных реформ. Укрепляется отражающая

функция сравнительной педагогики и акцент на понимании процессов в собственной системе образования. Анализ направлен на выявление факторов, которые выходят за пределы национальных образовательных систем. Прогрессирует тенденция формирования критических подходов в решении и идентификации транснационального заимствования и адаптации образовательных моделей. Актуальным вопросом на сегодняшний день является глобализация в образовании, решение местных проблем в глобальном контексте. Применение теории мировых систем и теории взаимозависимости; эффект влияния неолиберальной экономики и международные сопоставления результатов учеников являются одними из актуальных приоритетов возрожденной сравнительной педагогики [10].

В геополитической ориентации ослабевает доминирование традиционно предпочитаемых систем образования крупных развитых стран. Предпочтения значительно различаются, возрастает интерес к системам образования соседних или регионально близких стран с мультикультурным, трансформируемым подходом или демонстрирующим качественные образовательные результаты.

Следует также отметить развитие учебников и публикаций, используемых в преподавании сравнительной педагогики. Большинство учебников традиционно издается в западных странах и на английском языке. В последние годы, произошло увеличение количества текстов для азиатских и африканских студентов. Тем не менее, значение учебников уменьшается, даже для вводных курсов; конкретные подтверждения можно найти в проекте CIECAP - Comparative and International Education Societies, рассмотренном в следующей главе. Используются только некоторые части классических учебников для изучения истории дисциплины и оригинальные переводы других текстов с французского, немецкого, итальянского и испанского языков. Значительную часть учебных материалов формируют монографии из международных журналов, научная литература признанных авторов и Интернет-ресурсы. В странах, не говорящих на мировых языках учителя создают собственные учебники на своем родном языке. С 2000 года на языках народов Европы, Азии, Африки и Латинской Америки возникло более ста учебников подобного

типа. Сейчас они составляют почти половину всех зарегистрированных учебников по сравнительной педагогике [20].

Литература

[1] Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

[2] Bereday, G. (1963). James Russel's syllabus of the first academic course in comparative education. *Comparative Education Review*, 7(2), 189–196.

[3] Bray, M. (Ed.). (2003). *Comparative education. Continuing traditions, new challenges, and new paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

[4] Bray, M. (2007). Actors and purposes in comparative education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods*. (s. 15–38). Hong Kong: Springer.

[5] Bray M., Adamson, M., & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research. Approaches and methods*. Hong Kong: Springer.

[6] Halls, W. D. (Ed.). (1990). *Comparative education: Contemporary issues and trends*. London: Jessica Kinsley Publishers & UNESCO

[7] Tickly, L., & Crossley, M. (2001). Teaching comparative and international education: A framework for analysis. *Comparative Education Review*, 45(4), 561–580.

[8] Váňová, M. (1997). *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: UIV.

[9] Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: PedF UK.

[10] Walterová, E. (2014). Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: PedF UK.

[11] Wolhuter, C., Popov, N., Manzon, M., & Leutwyler, B. (Eds.). (2008). *Comparative education at universities world wide*. Sofia: BES & WCCES.

ПРИНЦИПЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ ТЕСТОВ В ВУЗЕ*

Аванесян Г. М.
ЕГУ, г.Ереван, Армения

В исследовании рассмотрены проблемы, связанные с очертанием тенденций развития методов проективной психодиагностики, с их соответствием требованиям экспериментальной психологии, с возможностью их использования в исследовательских и учебных целях. Проанализированы принципы, на которых должна основываться методика преподавания, в рамках каких дисциплин необходимо рассматривать проективные тесты.

Ключевые слова: проективные методы, психодиагностика, исследование, методика преподавания, обучение.

PRINCIPLES OF IMPROVING THE METHODOLOGY OF TEACHING PROJECT TESTS IN THE UNIVERSITY

Avanesyan H. M.
YSU, Yerevan, Armenia

Abstract. In this study, problems associated with the outline of trends in the development of methods for projective psychodiagnostics are examined, with their correspondence to the requirements of experimental psychology, with the possibility of their use for research and educational purposes. The principles on which the methodology of teaching should be based are analyzed, within which disciplines it is necessary to consider projective tests.

Key words: Projective methods, psychodiagnostics, research, education, teaching.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке ГКН МОН РА в рамках научного проекта № SCS 15T-5A212.*

Сегодня по-прежнему постоянно возникают вопросы о теоретических и методологических основах “проективной психологии”, о её концептуальных принципах и о том, как их преподнести студентам-психологам. Дискуссионными остаются проблемы, связанные с очертанием тенденций развития методов проективной психодиагностики, с их соответствием требованиям экспериментальной психологии, с возможностью их использования в исследовательских и учебных целях.

Наиболее подробно теоретический анализ основ проективной психологии представлен в сборниках Л. Эбта с соавторами[3], один из которых приведён на русский язык. Психолог диагност одновременно должен обладать “профессиональной интуицией” для оценки “завуалированных” сигналов о его психическом состоянии, страхов, желаний, побуждений, внутренних конфликтов, системы смыслов и особенностей когнитивного стиля личности. Перечисленные нюансы, “осложняющие” ситуацию в сфере проективной психологии, - универсальны и характерны, вообще, для проективного подхода в психодиагностике. Всё это, в свою очередь, возможно, указывает на постановку вопроса о методике преподавания раздела “проективные тесты”, который включён в программу “психодиагностика” на всех факультетах психологии. Среди методологических проблем становления проективных техник диагностики, как правило, рассматриваются особенности психодинамической перспективы, которая обусловлена широким спектром затрагиваемых вопросов, связанных с видами реагирования, нормированием и языком. В целом все сводится к принципам качественной методологии исследований, которая позволяет раскрыть субъективные причины, как познавательной деятельности, так и поведения.[5] В иной интерпретации методологических аспектов проективной психологии, она противопоставляется бихевиореальной концепции, и рассматривается как воплощение “серьёзного мятежа” против многих из основных течений теоретической психологии, которым она в действительности так сильно обязана.

“Проективный взгляд” в психологии резко противостоит американской бихевиоральной традиции, до сих пор являющейся таким богатым источником насыщения современной

теоретической психологии”.[1,с.558-560] Противопоставляя подходы психоаналитиков, психиатров и сторонников экспериментальной психологии, автор приходит к выводу о том, что все это в значительной степени способствовало продвижению в направлении экспериментальной психопатологии. Одновременно следует заметить, что проекция имеет одновременно и влияющую функцию, так называемое символическое преобразование сознания, смысловое и эмоциональное воздействие, техники, которой имеют особое значение в прикладной психологии и широко используются в политическом дискурсе, рекламе и др. Однако это является предметом отдельного обсуждения и не менее актуального исследования. Следовательно, возникает необходимость информировать студентов о проективных техниках в соответствующих разделах “методы исследований” большинства разделов психологии и, в особенности, экспериментальной психологии.

В данной статье рассматриваются вопросы, на каких принципах должна основываться методика преподавания, в рамках каких дисциплин необходимо рассматривать проективные тесты и какие из них именно необходимо включить в программу обучения?

Мы придерживаемся подхода, согласно которому проективные методы диагностики целесообразно рассматривать в комплексе с другими методами психологического исследования, что позволяет получить более полную картину о психических явлениях и сравнивать разные виды данных. При этом следует исходить из предложенной Г.У. Олпортом диагностической тенденции, согласно которой “нормальный, адекватно приспособленный субъект с чёткой направленностью может реагировать на проективные методы двумя способами”. Он либо даёт материал, идентичный сознательному отчёту, либо никак не проявляет свои доминирующие мотивы. Особое значение проективное тестирование имеет тогда, когда в проективных реакциях обнаруживается эмоционально нагруженный материал - он противоречит сознательным отчётам.[1,с.64] В данном случае правомерно заключение о том, что проективные методы не следует обозначать только с позиций психодинамического подхода и в исследованиях ограничиваться только ими. Тем

самым можно избежать односторонности и проявления артефактов в исследовательской работе. Далее подчёркивается, что некоторые апробированные и досконально проработанные проективные методы по своей сути являются действительно надёжными и на значимом уровне достоверными. На основании мета анализа результатов многолетнего применения проективных методов (например, тесты ТАТ, Розенцвейга, Роршаха и Сонди) сделан вывод об ошибочном и не обоснованном мнении о том, что в широком смысле все проективные техники ненадёжны и недействительны для клинической и исследовательской экспертизы.[4,с.53] В других случаях вопрос отсутствия нормативных шкал в проективных методах компенсируется за счёт дублируемых стимульных материалов и дополнительных самоотчётов испытуемого. Такими качествами обладают методики Вартега, Розенцвейга и Торренса, которые обладают целым рядом достоинств (оперативность, широким возрастным диапазоном, отсутствием социально желательных реакций). Результаты тестирования с помощью этой группы методик поддаются статистическому анализу, так как являются более структурированными и обладают определённой объективностью за счёт выше указанных параметров.

Сегодня в исследовательских работах по психологии личности все более популярны воззрения интегральной психологии, то есть так называемый общий подход к психологии, который стремится объединять в себе наработки различных психологических теорий. Интегральная психология, выделяя несколько общих уровней сознания, среди прочего, включает в себя открытия психологии развития и эволюционной психологии, глубинной психологии и когнитивных наук, трансперсональной психологии и различных мистических учений представляет собой важное направление в рамках неоинтегративных мировоззрений. [2,с.78] Странник технического эклектизма в психотерапии Дж. Нокросс разработал подход, согласно которому отношения к клиенту основано на нескольких трансдиагностических функциях, включая стадии изменения, уровень реактивного сопротивления, культуру и предпочтения.[7,с.7-8] Подобный научный подход более универсален и имеет схожие границы с комплексным подходом,

что позволяет повысить надёжность и степень достоверности результатов проективной психодиагностики. А достоинства комплексного подхода доказаны многочисленными исследованиями, так в выводах популярной книги “Experimental Psychology” говорится о том, что комплексный подход внёс значительный вклад в последние достижения экспериментальной психологии и обещает стать наиболее плодотворным для будущих исследований. Следовательно, о повышении статуса проективной психодиагностики можно говорить при “междисциплинарном” охвате вопросов в рамках самой психологии, то есть интегрирующем научные аспекты различных теорий личности, психологии эмоций, когнитивной психологии, психологии бессознательного и даже социальной психологии.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что поставленный вопрос о специальном подходе при преподавании проективных методов тестирования достаточно актуален, так как возникает необходимость представления не только их диагностические, но и терапевтические возможности, а также в рамках изучения различных областей психологии прибегнуть к избирательному подходу в выборе проективных тестов.

Литература

1. Беллак Л., Эбт Л., Проективная психология: Пер. с англ. - 2-е изд., М.: Психотерапия, 2010. с.30
2. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. М: «Изд. АСТ», 2004,с.77-78.
3. Abt L., Bellak L. Projective Psychology. - N. Y., 1950.; Handbook of Projective Techniques, Ed. B.
4. Lilienfeld S. O., Wood J. M., Garb H. N. The Scientific Status of Projective Techniques/ Psychological science in the public interest. Vol. 1, N 2, 2000. p. 53.
5. Murstein, Published by Basic Books, 1965.
6. Molish H. B. Projective Methodologies//Annual Review of Psychology, 1972, Vol. 23: pp.577-614
7. Norcross J. C., A primer on psychotherapy integration. In J.C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.), Handbook of Psychotherapy Integration, 2nd ed., pp. 3–23.

DODATKOWE WYKSZTAŁCENIE W WYŻSZEJ SZKOLE

Ewa Norkowska
Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
we Wrocławiu, Polska

Abstrakt: Przedmiotem artykułu jest omówienie uzyskiwania kwalifikacji przez nauczycieli w ośrodkach doskonalenia nauczycieli na przykładzie Dolnośląskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu. Badania dotyczą oceny przydatności kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania w oświacie na przestrzeni 3 lat. Oceny dokonano poprzez analizę przeprowadzonej ewaluacji na podstawie wystandaryzowanego arkusza ewaluacji oraz raportów z ewaluacji za lata 2014 - 2016.

Wyniki badań pokazały, iż kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania w oświacie pozwalają na zdobycie kwalifikacji przez kandydatów na dyrektorów szkół/placówek oświatowych wymaganych w postępowaniu konkursowym i pomimo równolegle organizowanych studiów podyplomowych z przedmiotowym zakresie chętnie wybierane są przez nauczycieli. Ważny jest przy tym praktyczny wymiar kursów (zajęcia prowadzą praktycy, wymagane jest wykonanie prac kontrolnych o charakterze badawczym).

Słowa kluczowe: wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, kompetencje, doskonalenie zawodowe, nauczyciel

Abstract: The article pertains to obtaining professional qualifications by teachers in teacher training centres based on the example of the Lower Silesian Teacher Training Centre in Wrocław. The study concerns the assessment of usefulness of the qualification course in management in education in the past three years. The evaluation is based on the analysis of the standardised evaluation forms and evaluation reports in the years 2014-2016. The results of the analysis show that the qualification course in management in education allows the participants to obtain the qualifications required for the candidates for the position of headmasters in schools and educational agencies and that this course is often preferred by those participants to the post graduate studies in the said field. They stress the practicality of

this course (run by practitioners, the final papers must be based on research)

Key words: education, professional qualifications, competencies, professional development, teacher

Wykształcenie - to poświadczone dokumentami wiedza, umiejętności i sprawności zdobyte w oficjalnym systemie nauczania, umożliwiające jednostce poznanie otaczającego świata i skuteczne w nim działanie oraz wykonywanie określonego zawodu. Wykształcenie jest wyznacznikiem rodzaju ukończonej szkoły. W Polsce prawne kryteria poziomu wykształcenia określają ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe¹ oraz ustawa z dnia z 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym². Ponadto w drodze rozporządzenia³ zostały określone standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Stanowisko nauczyciela w Polsce może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje⁴. Ustawodawca wymaga od nauczycieli „dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego”⁵ oraz odpowiedniego poziomu kwalifikacji⁶. Stąd też doskonalenie jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego tej grupy zawodowej. Najczęściej utożsamiane jest ono z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem kształcenia ustawicznego, które polega na podwyższaniu i modyfikacji kompetencji zawodowych i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej (Krawcewicz, 1976; Wiatrowski, 2002; Grondas i Żmijski, 2005; Day, 2004).

W Polsce proces zdobywania dodatkowego wykształcenia przez nauczycieli odbywa się poprzez instytucjonalne formy edukacji w ramach studiów podyplomowych w wyższej szkole i kursów kwalifikacyjnych, które mogą prowadzić ośrodki doskonalenia nauczycieli⁷. Ukończenie studiów podyplomowych skutkuje zdobyciem

dodatkowych uprawnień, np. kwalifikacji pedagogicznych czy do nauczania dodatkowego przedmiotu. Oferta studiów dla nauczycieli jest bardzo szeroka – od przedmiotowych po specjalistyczne (oligofrenopedagogika, socjoterapia, doradztwo zawodowe, terapia pedagogiczna, itp.).

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, oprócz różnorodnych form doskonalenia, od wielu lat jest realizatorem kursów nadających kwalifikacje. Do ubiegłego roku były to kursy: z oligofrenopedagogiki, bibliotekoznawstwa, umożliwiające uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych, wczesnego nauczania języka obcego, przygotowania pedagogicznego do nauczania języka obcego oraz zarządzania i organizacji oświatą. Aktualnie, po zmianie przepisów prawa, placówki doskonalenia posiadające akredytację mogą, za zgodą organu sprawującego nadzór pedagogiczny, prowadzić kursy kwalifikacyjne wyłącznie w zakresie:

przygotowania pedagogicznego dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, pedagogiki specjalnej dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, przygotowania pedagogicznego do nauczania języka obcego, wczesnego nauczania języka obcego oraz kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą. Takie uprawnienia posiada nasz Ośrodek, który jest jedną z czterech akredytowanych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli na Dolnym Śląsku. Uczestnikami kursów kwalifikacyjnych mogą być wyłącznie czynni nauczyciele. Istotą kursów jest łączenie teorii z praktyką, dzięki czemu ich absolwenci są bardzo dobrze przygotowani do pracy w obszarze zdobytych kwalifikacji. Kursy kwalifikacyjne odbywają się w oparciu o szczegółowy plan i program kursu, które odpowiadają wymogom określonym w ramowym planie i programie kursu zatwierdzonym przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Sztandarowym kursem kwalifikacyjnym realizowanym przez DODN jest kurs z zakresu zarządzania oświatą. Od bieżącego roku szkolnego wszedł w życie nowy ministerialny ramowy program kursu kwalifikacyjnego, który zastąpił obowiązujący od 18 lat program kursu kwalifikacyjnego dla kadry kierowniczej w oświacie. Celem kursu jest kształcenie umiejętności w zakresie:

1. przywództwa edukacyjnego i stosowanie go adekwatnie do etapu rozwoju organizacyjnego szkół,

2. organizowania procesu uczenia się i budowania szkoły jako organizacji uczącej się,
3. efektywnej współpracy wewnątrz i międzyinstytucjonalnej jako podstawy dobrego funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym,
4. zarządzania zasobami ludzkimi, inicjowania, wspierania i monitorowania doskonalenia rozwoju zawodowego własnego i pracowników,
5. organizacji pracy szkoły z uwzględnieniem kontekstu ekonomicznego i prawnego,
6. zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Znajomość i umiejętność zastosowania przepisów prawa, w tym szczególnie prawa oświatowego, oraz rozwijanie kompetencji badawczo – analitycznych stwarza możliwość rzeczywistego wpływania nauczyciela (przyszłego dyrektora) na rozwój jakościowy szkoły/ placówki oświatowej. Ważny jest przy tym praktyczny wymiar kursów (zajęcia prowadzi praktycy, wymagane jest wykonanie prac kontrolnych o charakterze badawczym). Praca dyplomowa powinna mieć charakter projektu będącego opracowaniem koncepcji pracy szkoły lub wybranych obszarów jej działania, z wykorzystaniem wykonanych w trakcie kursu zadań praktycznych.

Kursy kwalifikacyjne, podobnie jak wszystkie formy doskonalenia realizowane przez DODN, poddawane są ewaluacji. W przypadku kursu kwalifikacyjnego badaniu poddawany jest każdy moduł zajęć oraz prowadzona jest ewaluacja całościowa kursu. Oceniając poszczególne moduły zajęć uczestnicy udzielają odpowiedzi na następujące pytania:

1. cele zajęć były jasno określone,
2. założone cele zajęć zostały osiągnięte,
3. organizacja zajęć sprzyjała realizacji celów,
4. zdobyta wiedza i umiejętności będą przydatne w realizacji moich zadań nauczycielskich,
5. prowadzący zainteresował słuchaczy tematem,
6. prezentowane materiały będą przydatne w pracy zawodowej,
7. prowadzący umożliwił uczestnikom szkolenia wymianę doświadczeń.

Ponadto uczestnicy mają możliwość wpisać własny komentarz do prowadzonych zajęć.

W ewaluacji całościowej odnoszą się do kwestii: założonych i zrealizowanych celów zajęć, stosowanych metod pracy podczas zajęć oraz ich przydatności do realizacji założonych celów. Wskazują, czy, wiedza i umiejętności zdobyte na zajęciach będą przydatne w pracy zawodowej. Dodatkowo oceniają, czy działania organizatora sprzyjały realizacji zajęć. Pytamy uczestników również o to, czy poleciliby ten kurs innym osobom oraz co zdecydowało o wyborze naszej oferty. Ankietę ewaluacyjną kończy prośba o komentarz uczestnika, odnoszący się do całości zajęć. Komentarze uczestników stanowią swobodne wypowiedzi uczestników i nie ma obowiązku ich zamieszczania. Są dla realizatorów szkoleń cennym źródłem informacji na temat prowadzonych kursów kwalifikacyjnych i stanowią podstawę projakościowych działań w zakresie ich organizacji i realizacji.

Analizując wyniki badań dotyczących realizacji kursów kwalifikacyjnych prowadzonych przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu można pokusić się o kilka refleksji. Instytucjonalne formy doskonalenia mają wyższą rangę niż doskonalenie wewnątrzszkolne i samokształcenie. Są one bardziej wymierne, bo zakończone certyfikatem nadającym uprawnienia i kwalifikacje. Rozwijanie kompetencji nauczycieli jest wielowątkowe i dotyczy sfer: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, ale także organizacyjnej i prawnej. Nauczyciele poszukują form „nauki przez działanie”, umożliwiających rozwijanie kompetencji osobowych oraz dobrych praktyk, możliwych do zastosowania w swojej codziennej pracy. Często wybierają doksztalcenie w ośrodku doskonalenia nauczycieli w związku z niższą ceną kursu w porównaniu z wydatkami na studia podyplomowe, zwłaszcza, że kwalifikacje uzyskane w obu formach są tożsame i dają te same uprawnienia. Podejmowanie nauki pozwala nauczycielom uzyskać kwalifikacje na poziomie wymaganym przez ustawodawcę oraz przystosowanie się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia

1. Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

2. Grondas, M. i Żmijski, J. (2005). *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo codn.
3. Krawcewicz, S. (1976). *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa: Nasza Księgarnia
4. Knafel, K. i Żłobecki, E. (1998). *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa codn.
5. Kwiatkowska Henryka, Pedeutologia / Henryka Kwiatkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. S. 64–100: *Koncepcje kształcenia nauczycieli*.
6. Szempruch Jolanta, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej* / Jolanta Szempruch. – Kraków : „Impuls”, 2012. – S. 257–267 : Kształcenie nauczycieli w kontekście zmian i prognoz społeczno–kulturowych.
7. Denek Kazimierz, *Kształcenie akademickie nauczycieli* / Kazimierz Denek // Nowa Szkoła. – 2013, nr 1, s. 8–17
8. Wiłkomirska Anna, *Reforma kształcenia nauczycieli a zmiany w strukturze zmiany w strukturze kompetencji*. Kwartalnik Pedagogiczny. – 2010, nr 1, s. 129–150
9. Wolan Tadeusz, *Uczenie się nauczycieli przez doświadczenie*. Nowe w Szkole. – 2004, nr 2, s. 19–22

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

О.Л. Жук
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Аннотация. В статье раскрываются актуальность и сущность компетентно ориентированной модели подготовки будущих учителей в классическом университете; пути формирования универсальных профессиональных педагогических компетенций студентов. Компетентностная задача рассматривается как средство развития и диагностики

универсальных компетенций будущего учителя. Обоснованы требования к педагогическим компетенциям учителя для реализации компетентного подхода в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: компетентно ориентированная модель подготовки будущих учителей; универсальные педагогические компетенции будущих учителей; компетентностная задача.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL

Olga Zhuk

Abstract. The relevance and essence of the competence model of future teachers' training at classical university are described in the article; the ways of development of students' universal pedagogical competences are defined as well. Competence oriented tasks are considered as a means of formation and diagnostics of universal competences of future teachers. Future teachers' universal pedagogical competences for the implementation of the competence approach in the educational process at school are based in the article.

Key words: competence model of future teachers' training; universal pedagogical competences of future teachers; competence oriented task.

Необходимым условием формирования в вузе готовности будущих учителей к реализации компетентного подхода в учреждениях общего среднего образования является реализация компетентно ориентированной модели подготовки педагогических кадров в системе высшего образования. Необходимость ее внедрения обосновывается тем, что в настоящее время в Республике Беларусь разработан на компетентной основе и проходит утверждение профессиональный стандарт педагога. На его основе модернизируются и внедряются новые образовательные стандарты высшего образования по педагогическим специальностям. Они рамочно определяют вектор совершенствования содержания и методики подготовки будущих

педагогов на основе результатов мониторинговых исследований, инноваций в сфере образования и образовательных технологий, зарубежного педагогического опыта, изменений запросов обучающихся и общества, а также с учетом необходимости применения будущими педагогами компетенций в новых реальных социокультурных условиях. Компетентностный подход выступает как средство проектирования целей, результатов и содержания высшего педагогического образования.

В Белорусском государственном университете на кафедре педагогики и проблем развития образования разработана и реализуется компетентностно ориентированная модель подготовки учителя (преподавателя). Исходя из актуальных функций и проблем (задач) деятельности педагога, нами был определен перечень ключевых профессиональных педагогических компетенций для выпускников непедagogических вузов, получающих педагогическую квалификацию. Выявлены три группы компетенций: 1) проектировочные – знание основных моделей образования, концепций содержания обучения и воспитания; умения проектировать содержание обучения и воспитания, устанавливать междисциплинарные связи и разрабатывать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса (в том числе на основе электронных средств); 2) организационно-коммуникативные – знание сущности процессов обучения и воспитания, понимание влияния этих процессов на развитие личности обучающегося, знание эффективных методов, приемов, средств и технологий обучения и воспитания, диагностики и управления; умения планировать и организовывать образовательный процесс, управлять им на основе использования эффективных методов и приемов (технологий) (включая диагностические средства), учета индивидуальных особенностей обучающихся и установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса; 3) рефлексивно-личностные – умения рефлексировать и адекватно оценивать собственную педагогическую деятельность, проводить научно-педагогические исследования, осваивать и внедрять педагогические инновации, обеспечивать непрерывное профессиональное самообразование и личностное самосовершенствование.

Компетенции формируются комплексно, в сложной взаимосвязи в процессе всех форм и видов учебно-исследовательской и социально-воспитательной деятельности студента (освоение отдельных дисциплин и модулей; прохождение практик; НИРС; самостоятельная работа; текущая, промежуточная, итоговая аттестация и др.).

Очевидно, что такое сложное, интегрированное личностное качество, как профессиональная педагогическая компетентность, не может быть эффективно сформировано только посредством освоения будущими педагогами набора учебных дисциплин. Развитие компетентности требует комплексной реализации учебных и воспитательных, аудиторных и внеаудиторных педагогических средств в рамках целостного образовательного процесса. Сформированность профессионо-педагогических компетенций выпускников определяется развитием ценностно-смысловой, мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности студента, которые могут обеспечиваться только в единстве социально-гуманитарной, предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущих педагогов, при содержательно-технологической интеграции учебного и воспитательного процессов с опорой на проблемно-исследовательские, активные, коллективные формы и методы обучения.

Организация формирования у будущих педагогов универсальных педагогических компетенций (включая готовность к реализации компетентностного подхода в школе) предполагает соблюдение следующих дидактических требований: 1) включение в содержание обучения и учебной деятельности общечеловеческих, гуманистических, культурных ценностей; социокультурного, образовательного, экологического, экономического, научно-прикладного контента; междисциплинарных связей; 2) организация «обучения действием», которое предполагает создание в образовательном процессе проблемных ситуаций, моделирующих проблемы из жизни в обществе и будущей профессии; 3) усиление коллективной стратегии преподавания и обучения, которая включает в себя обучение в сотрудничестве, диалог (в том числе межкультурный).

Реализация стратегий «обучения действием» и коллективного обучения базируется на гуманистическом, культурологическом, лично-ориентированном и компетентностном подходах. Их использование предполагает: 1) опору на социокультурный опыт обучающихся, более полный учет их индивидуальных особенностей, формирование инклюзивной образовательной среды, использование индивидуальных форм работы в сочетании с коллективными приемами, а также наставничеством и взаимной поддержкой; 2) переориентацию содержания образования на контекстный тип, что означает включение в содержание обучения компетентностных задач, в качестве которых могут выступать актуальные социокультурные, образовательные, психолого-педагогические, научно-прикладные, экологические ситуации и проблемы. Их решение способствует развитию у обучающихся универсальных компетенций; 3) широкое использование проблемно-исследовательских, эвристических, активных (интерактивных), коллективных методик, основанных на обучении как исследованию и рефлексии, совместной групповой работе. Это обеспечивает включенность обучающихся в разрешение ситуаций и «вынужденную» их учебно-познавательную и исследовательскую активность и учебную коммуникацию, а также освоение ими разнообразного опыта, лежащего в основе развития компетенций.

Важнейшим элементом контекстного содержания обучения будущих педагогов является компетентностная задача.

Нами обоснован алгоритм построения компетентностных задач, который включает следующие этапы деятельности педагога: 1) анализ предметного содержания учебного материала и выявление его воспитательных и дидактических возможностей для развития у обучающихся компетенций; 2) создание междисциплинарного контента задачи на основе установления междисциплинарных связей; 3) формулировка содержания задачи в виде текстовой, графической, табличной форм (на основе использования электронных ресурсов); 4) постановка эвристических вопросов и заданий; отбор дополнительного прикладного материала, необходимого для решения задачи; 5) определение форм, методов организации работы обучающихся по решению задачи, форм предъявления окончательных результатов

задачи; выявление возможностей использования информационно-коммуникационных технологий для поиска решения задач; 6) прогнозирование и учет возможных (в том числе альтернативных) способов решения задачи, ролевых позиций, которые обучающиеся могут занимать в процессе поиска решения; 7) разработка диагностического инструментария, включающего средства для самоконтроля и самооценки учащимися полученных результатов; 8) выявление «постэффектов» задачи и возможностей для внедрения полученных результатов в практику.

Преподавателями кафедры разработаны и внедряются в ходе преподавания психолого-педагогических дисциплин компетентностные задачи-ситуации.

Сказанное позволяет определить требования к универсальным педагогическим компетенциям педагога по реализации компетентностного подхода в учреждениях образования: умение конструировать контекстное, междисциплинарное содержание обучения; умение разрабатывать и внедрять компетентностно ориентированные задачи; умение использовать проблемно-исследовательские, эвристические, активные, коллективные методы и формы обучения в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями; знание перечня компетенций выпускника-педагога вуза (выпускника школы) и умение соотносить промежуточные учебные результаты с этапами формирования компетенций; умение разрабатывать и использовать диагностический инструментарий для оценки учебных результатов и компетенций обучающихся.

СОВРЕМЕННАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В СВЕТЕ ИДЕЙ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Л.В.Попов
Московский государственный университет
им. М.В.Ломоносова
Россия

Аннотация: Работа посвящена изучению творческого наследия Я.А. Коменского и влиянию его идей на развитие современного образования и высшей школы.

Ключевые слова: история и философия образования, педагогика Я.А. Коменского, современное российское образование.

MODERN HIGHER SCHOOL IN THE LIGHT OF THE IDEAS OF YA. A. KOMENSKY

L.V.Popov
Lomonosov Moscow State University,
Russia, Moscow

Abstract. The article is devoted to the study of the creative heritage of Ya.A. Komenskogo and the influence of his ideas on the development of modern education.

Key words: history and philosophy of education, pedagogy Ya.A. Komenskogo, modern Russian education.

В эти дни исполняется 425 лет со дня рождения великого чешского ученого, педагога и просветителя Яна Амоса Коменского. Во многих странах мира и сегодня активно изучают огромное философское и педагогическое наследие признанного во всем мире «Отца педагогики Нового времени» и одного из «классиков педагогической мысли». В Европе сложилось и развивается целое направление или специальная отрасль историко-педагогического знания - «комениология». Не утихают и споры о применимости тех или иных положений учения Коменского в современной педагогике и практике педагогической деятельности,

а в последние годы – и в науках о мироустройстве и перспективах развития человечества.

Творчество Я.А.Коменского охватывают широкую сферу вопросов мировоззренческого, общефилософского, социального и педагогического характера. Из под его пера вышло более 200 научных трудов. И поразительная разносторонность, и огромный объем работ автора «Великой дидактики» не позволяет поставить в рамках одного доклада задачи даже простого перечисления тем, связывающих его творчество с нашим временем, с актуальными проблемами образования. Думаю, что в данном формате крайне затруднительно представить и серьезный обзор современных воззрений, основания которых во многом заложены именно Коменским. К таким воззрениям, например, можно отнести следующие: гуманистическая и миротворческая миссия образования, «перестройка» мира на основе воспитания, образование на протяжении всей жизни человека, глобальное видение, единство истины, добра и блага, а также разума, чувств и откровения.

В качестве примера соотнесения мыслей Коменского с сегодняшними проблемами образования остановимся на вопросах доступности образования. Во введении в «Великую дидактику» Ян Амос Коменский кратко определяет дидактику как «универсальное искусство всех учить всему». Если внимательно взглядеться в текст не краткого, а полного названия главного педагогического труда Коменского, то можно увидеть в нем контуры своеобразного меморандума о необходимости организации системы всеобщего доступного образования.

Великий дидактик и философ образования создал целую систему представлений и рекомендаций, направленных на реальное воплощение его идей о всеобщем доступном образовании в практику образовательной деятельности.

Кроме чисто дидактических идей и наставлений Коменским рассмотрены и социально-экономические факторы доступности образования. Им, в частности, предлагалась определенная система оплаты образования. Так называемая «материнская школа» (для детей до шести лет включительно) или дошкольное воспитание оплачивается семьей. «Школы родного языка» (для детей от 6 до 12 лет) финансируются местными

общинами, гимназии (для детей 12 – 18 лет) – местными центральными органами власти - муниципалитетами. Обучение в академиях молодежи возраста «возмужалости» (18 - 24 лет) оплачивается государством.

Подход Коменского к формам оплаты образования основан на его идее о разных потребностях общества в том или ином уровне образования. Он считал, что именно академический уровень образования является наиболее ценным для государства и должен им финансироваться в полном объеме. Кстати говоря, сегодня через четыре века после создания Коменским его педагогических трудов, получение высшего образования на бюджетной основе, т.е. за счет государства, успешно реализуется лишь в немногих странах мира. В большинстве современных государств этот вопрос решается иначе и неуклонно растет доля студентов, получающих высшее образование на договорной основе.

Образовательные воззрения и идеи Коменского распространялись не только на юношество, но и на людей взрослых и даже людей преклонного возраста. Их обучение не должно было завершаться в 24 года после окончания академии. Образование по Коменскому должно быть доступно в любом возрасте, человек должен учиться и самосовершенствоваться всю жизнь. В «Пампедии» - «Всеобщем воспитании» (одной из главных частей его «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих») Коменский говорит не просто о доступности образования для взрослых людей, а и о необходимости этого.

Он развивает идею создания в «школе жизни» семи последовательных школ. К школам рождения, младенчества, детства, отрочества и юности он добавляет еще две школы – школы зрелости и старости. В этих последних двух школах человек становится «мастером своей судьбы». Очевидно, что эти идеи Коменского могут рассматриваться как своеобразный прообраз концепций непрерывного образования и образования в течение жизни.

В докладе рассматриваются также вопросы ряда современных дискуссий, посвященных критическому «оцениванию» творчества Я.А.Коменского. В частности, обсуждаются результаты исследований, приведших авторов к

выводам о якобы догматическом характере педагогической системы Коменского. Примечательно, что методологической основой такого рода построений стала типология «воспитывающей среды» выдающегося педагога XX-го века Януша Корчака. Причем некоторые современные научные типологические «изыскания» доходят до утверждения, что личность, сформированная в «догматической образовательной среде» Я.А.Коменского «характеризуется абсолютной зависимостью и абсолютной пассивностью».

Правда, гораздо большее количество авторитетных участников дискурса придерживаются совсем других и даже полностью противоположных позиций. В частности, одни авторы убедительно доказывают приобретение в ходе образования в рамках системы Коменского таких личностных качеств, как активность, инициативность, организованность и ответственность. Другие авторы видят главные итоги работы по системе Коменского в формировании человека деятельного, нравственного и разумного. Третьи обращают внимание на недопустимость использования и гиперболизацию возможностей ряда современных наукообразных методов применительно к классическим образовательным концепциям.

Возвратимся к вопросу о предсказании Коменским непрерывного образования и образования в течение жизни. Сегодня, когда динамизм развития, рост напряжения и числа проблем в современном мире не позволяют человеку «стоять на месте» и не учиться всю жизнь, мы еще раз убеждаемся в справедливости гениальных предвидений великого философа и учителя. Последовательное развитие Коменским своей знаменитой фразы «учить всех всему» приводит его в «Пансофии» - «Всеобщей мудрости» (третьей части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих») к пониманию образования, как средства улучшения человечества, как средства разрешения споров, прекращения войн и развития сотрудничества между народами. Ведь одинаковые знания «всех обо всем», по его мнению, неизбежно должны привести именно к такому благоденствию и благополучию. Очень хотелось бы, чтобы и это полное оптимизма миротворческое педагогическое предвидение Яна Амоса Коменского когда-нибудь стало реальностью.

**СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
РОССИИ²**

М.П. Гурьянова

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской
академии образования, г. Москва, Россия

Аннотация: в статье представлены стратегии развития новой области высшего профессионального образования – социально-педагогического образования, чрезвычайно востребованного в современном обществе.

Ключевые слова: профессиональное социально-педагогическое образование, семьи с детьми, социальный педагог, социально-педагогические проблемы.

**STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF THE HIGHER
PROFESSIONAL SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

M.P. Guriyanova

Institute of Study of Children, Family and Education of the Russian
Academy of Education, Moscow, Russia

Annotation. The article submits strategy of development of a new field of the professional education – that is higher professional the socio-pedagogical education which is extremely demandable within some postindustrial society.

Key words: socio-pedagogical professional education; families with children; social environment demands; social pedagogue; socio-pedagogical community; socio-pedagogical problems.

Динамизм жизни постоянно меняющегося российского общества неизбежно порождает всё новые социально-педагогические проблемы детей и семей, что повышает

² Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания по Проекту РАО 12.8 в 2017 г.

актуальность высшего профессионального социально-педагогического образования. Постиндустриальное общество требует, чтобы специалисты, профессия которых направлена на работу с человеком, обладали высоким уровнем коммуникативной культуры, мобильностью, широтой взглядов, знаниями приёмов психолого-педагогического воздействия на человека, гармонизации его взаимоотношений с социальной средой, преодоления поведенческих аномалий, что и составляет сущность социально-педагогических знаний.

Профессиональное высшее социально-педагогическое образование – *новая, развивающаяся область высшего профессионального образования в России. Его становление* пришлось на начало 90-х гг. XX в. В период демократических преобразований в обществе, когда вновь возродился интерес государства к *социальным институтам семьи и воспитания, к работе по месту жительства*, вектор социально-педагогического образования был обусловлен данным заказом общества. С 90-х гг. XX в., в условиях обострения социальных проблем, создания инфраструктуры, нацеленной на оказание помощи разным группам нуждающихся в защите семей (детей), социально-педагогическое образование стало в основном направлено на подготовку специалистов к работе с эксклюзиями.

Осмысление прошедших десятилетий позволяет выделить несколько условных этапов развития системы непрерывного социально-педагогического образования. *Первый* охватывает 90-е гг. XX в. до введения государственных образовательных стандартов; *второй* – действие двух первых поколений стандартов, построенных на знаниевом подходе, и *третий* – после перехода на стандарт, опирающийся на идеи компетентностного и системно-деятельностного подходов [1, С. 60].

За годы становления профессионального социально-педагогического образования в России заложен практико-ориентированный характер социально-педагогической подготовки специалистов; принцип единства теоретической подготовки в сочетании с развивающейся социально-педагогической практикой работы с разными категориями детей и семей в социуме, осмыслена роль разных видов учебной практики в становлении специалиста, подготовлена почва для сближения с Европой и

ориентации на подготовку специалистов социально-педагогического профиля в логике идей Болонского соглашения [1, С. 64].

В результате плодотворной работы многих вузов социально-педагогическое образование в России обладает сегодня *собственной структурой и логикой развития*.

Новизна и сложность социально-педагогического образования состоят в *интегрированном содержании образования*, включающем большой объём знаний по дисциплинам общекультурологической, медико-биологической, психолого-педагогической и предметной подготовки; в *ориентации на постоянно меняющиеся потребности и проблемы социума*; во *взаимосвязи обучения, исследовательской, проектной, практической деятельности студентов*; в обучении на основе постоянного обновления научных знаний и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями; в приоритете воспитания студентов в процессе их обучения.

Доказали свою эффективность *современные методы обучения*: «погружение в социально-педагогическую среду», «опережающая практика», «обучение через приобретение прямого опыта», «направляемое самообучение» через включение студентов в социально-образовательные проекты; обучение основам диагностической, профилактической, коррекционной, развивающей, консультативной социально-педагогической работы с детьми и семьями, в том числе находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Особое значение при формировании образовательных программ подготовки социальных педагогов приобретают *междисциплинарная связь предметов вузовской программы, усиление социально-психологической компоненты* в подготовке социальных педагогов; осмысление студентами *лучших практик решения социально-педагогических проблем детей и семей*.

Сегодня профессиональное социально-педагогическое образование переживает период «свёртывания», в то время как *потребность в нём постоянно растёт*. В настоящее время подготовка социальных педагогов ведётся в ряде вузов на уровне бакалавриата и магистратуры, но от сложившейся системы непрерывной социально-педагогической подготовки сохранились

лишь отдельные элементы. Государственный образовательный стандарт ВПО, рекомендованная основная образовательная программа не соответствуют реальной сложности и вариативности задач, решаемых специалистами – социальными педагогами.

За последние годы значительно сократилось число вузов, осуществлявших социально-педагогическую подготовку социальных педагогов. В ряде образовательных организаций высшего образования закрыты кафедры социальной педагогики, приостановлен набор социальных педагогов. В образовательных организациях и социальных учреждениях сокращаются должности социальных педагогов, что негативно сказывается на положении детей и семей, особенно в сельском социуме и малых городах. Во ФГОСе ВПО направления «Педагогические науки» нет социально-педагогических дисциплин. Всё, что касается социальной педагогики, включено в паспорт специальности, посвящённой социокультурной деятельности. В России сегодня нет самостоятельного профессионального стандарта социального педагога. Министерством труда и социального развития РФ утверждён Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где социальный педагог представлен в числе других специалистов.

Сегодняшнее состояние социально-педагогического образования нельзя считать удовлетворительным, отвечающим потребностям общества. Остро стоит проблема научно-методического, учебно-методического обеспечения учебных дисциплин, качества преподавания. Слабое звено – обеспечение непрерывности социально-педагогической подготовки, установление связей вуза со структурами, выступающими в роли заказчиков и работодателей.

Сегодня имеют место три стратегии относительно развития социально-педагогического образования: *первая – активное развитие* – обеспечивает поступательное развитие путём взаимодействия вуза и региональных властей; *вторая – приспособление к изменяющейся ситуации*, нежелание или неспособность вуза изменить обстоятельства – постепенное замедление темпов развития профессионального социально-педагогического образования; и, наконец, *третья стратегия* –

невозможность противодействия объективно изменяющимся обстоятельствам – отказ от достигнутого.

В условиях кризисных явлений в экономике, оптимизации системы высшего образования необходим поиск вариантов *сохранения и дальнейшего развития* профессионального социально-педагогического образования в России, подходов к повышению его эффективности.

Литература

1. Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты» / науч. ред. В.Г. Бочарова / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 484 с.

ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.В. Морозов

**Институт управления образованием
Российской академии образования
г. Москва, Россия**

Аннотация: в статье рассматривается использование здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих сохранение здоровья субъектов образовательной деятельности, как фактора повышения эффективности процесса обучения и подготовки высококвалифицированных кадров в современной высшей школе.

Ключевые слова: субъекты образовательной деятельности, здоровьесберегающие технологии, высшая школа, информационно-образовательная среда, здоровье.

THE HEALTH OF THE SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF EFFECTIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

A.V. Morozov
Institute of management education
of Russian Academy of education
Moscow, Russia

Abstract: the article discusses the use of health technologies, providing preservation of health of subjects of educational activity as factor of increase of efficiency of process of training of highly qualified personnel in the modern higher school.

Key words: the subjects of educational activity, health saving technologies, higher school, educational environment, health.

Основой современных здоровьесберегающих образовательных технологий является, несомненно, здоровье обучающегося в процессе его развития, созревания и взросления, которое, как убедительно показывают результаты проведённых нами исследований, способно не только сохраняться и даже развиваться (усиливаться), но и, определенным образом конструироваться и переконструироваться. Таким образом, в отечественных образовательных системах со всей остротой и актуальностью возникает проблема разработки методических основ формирования здоровья, ибо, как установлено, современная высшая школа, отнюдь, не прибавляет его, а, напротив – существенно снижает [2].

В рамках здоровьесбережения лиц студенческого возраста, таким образом, наиболее актуальной становится задача формирования здоровья – ведущий принцип построения содержания здоровьесбережения. Заявленный в качестве ведущего принцип имеет не только общепедагогическое значение, но и обеспечивает формирование основных компонентов здоровья обучающихся (путём подбора соответствующих средств и методов) на протяжении всей их образовательной деятельности [6].

Установка на повышение и сохранение здоровья (при том, что современному обществу здоровье человека, как такового, абсолютно безразлично) не может появиться спонтанно. Эта установка формируется у человека в результате специального психолого-педагогического воздействия [3]. Таким образом, в структуре образовательных здоровьесберегающих технологий особое место уделяется педагогическому компоненту, сущность которого, по мнению И.И. Брехмана, заключается в обучении здоровью с самого раннего возраста [1].

Учебная деятельность в условиях образовательной среды, неблагоприятной для здоровья обучаемого, может ослаблять или усиливать общее влияние процесса обучения на характер проявлений тех или иных свойств личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому обеспечению образовательного процесса, внедрению специализированных для определенной группы обучающихся реабилитационных методик в образовательный процесс, а также формированию в стенах образовательного учреждения дифференцированной здоровьесберегающей инфраструктуры [4].

Разрабатывая образовательные ресурсы, используемые в процессе обучения с применением современных информационных и коммуникационных технологий, целесообразно исходить из особенностей их представления для различных групп пользователей с различной направленностью психической активности, уровня остроты слуха, зрения и т.д. [7; 8].

Современная здоровьесберегающая информационная образовательная система призвана гарантировать охрану и укрепление психического, физического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, регулировать процессы сетевого взаимодействия образовательных учреждений, широко использовать профессиональный и творческий потенциал преподавателей, как субъектов образовательной деятельности.

По сравнению с педагогом, осуществляющим свою профессиональную деятельность в традиционной системе, преподаватель, являющийся тьютором, осуществляющий свою

профессиональную деятельность в виртуальном формате, испытывает существенно большую как психологическую, так и физическую нагрузку. Это обусловлено тем, что современный тьютор находится в своего рода психологическом и нормативно-правовом вакууме: отсутствует чётко выверенный алгоритм расчёта производственных норм его работы и оплаты труда, а, соответственно, и его корректной оценки, не определён статус и т.д. Всё это, несомненно, не может не сказываться и на процессе взаимодействия тьютора с обучаемыми и, как результат – на здоровье всех, без исключения, субъектов образовательного процесса.

Процесс формирования здоровьесберегающей информационно-коммуникационной предметной среды актуализирует разработку подходов не только к использованию потенциала информационных и коммуникационных технологий в образовании, но и потенциала здоровьесбережения в целях развития личности обучаемого, развития потребности в здоровье и способностей к его достижению, формированию как общей информационной культуры, так и культуры здоровья, умению разрабатывать стратегию поиска достижения образовательных и здоровьесберегающих задач, прогнозировать результаты, достигаемые в процессе реализации принимаемых решений, влиять на социализацию личности, в целом, и, как итог всего вышечперечисленного – способствует повышению качества образования и подготовки высококвалифицированных кадров в условиях современной системы обучения в высшей школе [5].

Эффективность управленческих решений в образовании представляет собой соотношение между затратами в рамках как финансово-хозяйственной, так методической и кадровой деятельности по обеспечению рассматриваемого процесса к уровню здоровья участников педагогического процесса и их конкурентоспособности на существующем рынке труда. Экспертные методы оценки эффективности в части сохранения и развития здоровья участников педагогического процесса основываются как на определении значимости частных оценок эффективности, так и на выработке согласованного мнения о возможной эффективности деятельности образовательного

учреждения в рамках существующей экономической и социальной политики государства.

Литература:

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М., 1990.
2. Бутакова О.А. Теория и дидактика непрерывного здоровьесформирующего образования в системе повышения квалификации. Автореф. дисс. докт. пед. наук. – Оренбург, 2010.
3. Морозов А.В. Основы психологии. – М., 2005.
4. Морозов А.В. Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде // В сборнике: Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов / Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2015. – С. 256-261.
5. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49-55.
6. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 83-85.
7. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьесформирующее образование: сущность и технология. – Казань, 2011.
8. Мухаметзянов И.Ш. Формирование здоровьесберегающей информационной образовательной среды в условиях глобальной информатизации // Казанский педагогический журнал. – 2015. – Т. 2. – № 5 (112). – С. 239-245.

СИСТЕМНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Б.Н. Рыжов

**Московский городской педагогический университет
г.Москва, Россия**

Аннотация. В статье предложена новая периодизация развития человека, основанная на использовании принципов системной психологии и системной теории мотивации. Приводится описание и обоснование выделения восьми 12-и летних эпох жизни человека, каждая из которых соответствует актуализации одного из восьми выделяемых в системной психологии видов мотивации.

Ключевые слова: система, возраст, развитие, доминирующая мотивация, периодизация.

SYSTEMS PERIODIZATION OF HUMAN DEVELOPMENT

B.N. Ryzhov

MCU, Moscow, Russia

Abstract. In this article the new periodization of the human's development is offered, which is based on the principles of systems psychology and the system theory of motivation. The description and justification of the allocation of eight twelve-years cycles of human life is provided, each of which corresponds to updating of one of the eight types of motivation allocated in systems psychology.

Key words: system, age, development, dominating motivation, periodization.

Проблема разделения жизни человека на различные периоды традиционно стояла перед любой цивилизацией. Ее значимость обусловлена множеством культурных, юридических и иных аспектов, требующих знания возможностей и меры ответственности человека на том или ином участке жизненного пути. Однако до нашего времени не создано общепринятой классификации возрастных периодов развития и, хотя имеется

множество попыток создать такую классификацию [1,2,4], проблема периодизации продолжает сохранять свою актуальность. В настоящей работе предложено обоснование системно-психологического подхода к проблеме периодизации развития и приводятся результаты многолетних исследований возрастной динамики мотивационных тенденций, положенных в основу новой, системной классификации возрастных периодов.

Популяционное исследование мотивационных тенденций в современной России было проведено в 2006 – 2016 гг. в 4-х регионах (Москва, Ростовская обл., Ярославская обл., Ставропольский край) на массовой выборке из 3000 обследуемых в возрастных группах от 15 лет до 91 года.

Для определения индивидуального мотивационного профиля обследуемого применялся Тест системного профиля мотивации (СПМ) [3]. Тест основан на поэтапном ранжировании обследуемым 32 потребностей и ценностей, соотнесенных с выделенными в соответствии с принципами системной психологии системными видами мотивации [3]. На основании выставленных обследуемым рангов рассчитывался усредненный индекс каждого из 8-и системных видов мотивации и строился индивидуальный профиль доминирующей мотивации.

Проведенное исследование показало, что в процессе жизни человек проходит через ряд возрастных этапов, в ходе которых преобладающее значение приобретает тот или иной вид мотивации. При этом периодическая смена относительных максимумов или зон актуальности, которых достигают в течение жизни отдельные виды мотивации, обнаруживает восемь особых экзистенциальных эпох.

Системная интерпретация последовательно сменяющих друг друга восьми экзистенциальных эпох позволяет соотнести их с наиболее важными фазами системодинамики [3], выделив соответствующие этим фазам четыре эры жизни человека:

- эру становления человека как индивида и как личности;
- эру его расцвета, достижения акмэ;
- эру сохранения, смысл которой в обращении человека к нравственным ценностям и заботе о близких;
- и, наконец,
- эру возвращения к себе - мудрости и обретения покоя.

Каждая эра, при этом, включает в себя две двенадцатилетних эпохи, выделенных на основе эмпирически полученных данных об актуальном для каждой эпохи виде мотивации. Они сменяют друг друга в последовательности: детство - юность, в течение которых витальная мотивация уступает свою актуальность мотивации познания; затем молодость - зрелость, когда пика актуальности достигают репродуктивная мотивация и затем мотивация самореализации.

Далее средний возраст - зрелость, когда актуальная нравственная мотивация сменяется мотивацией альтруизма; и завершает цикл развития пожилой возраст, переходящий в преклонный - для которых характерна актуализация мотивации защиты Я, уступающая свое место на последнем этапе жизненного пути мотивации самосохранения.

Между эпохами пролегают кризисные периоды, острота которых возрастает при совпадении конца эпохи и эры жизни. При этом особое значение получает кризис середины жизни, знаменующий не только окончание эры расцвета, но и завершение системной суперфазы развития и начала системной суперфазы распада.

Разумеется, время наступления и продолжительность представленных эпох в значительной мере варьирует под воздействием культурных, образовательных, половых различий, здоровья человека и его социального положения. Кроме того, эти различия могут накапливаться с переходом к следующей эпохе, идти нарастающим итогом, и потому быть менее ощутимыми в юности, чем в более старших возрастах. Те же замечания относятся и кризисным периодам, которые будучи хорошо заметны у одних, оказываются малоразличимы у других. Тем не менее, общая закономерность последовательно сменяющихся друг друга эпох остается и становится особенно заметной при увеличении объема изучаемой выборки.

Литература

1. Крайг Г. Бокум Д. Психология развития. - СПб, Питер, 2005.

2. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека/под ред. А.А.Реана. - СПб.:Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Рыжов Б.Н. Системная психология. Второе издание - М., Т8 Издательские технологии, 2017.
4. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000.

НАУЧНАЯ РАБОТА В ФОКУСЕ СОЦИАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

С.В. Назаренко
Финансовый университет при Правительстве Российской
Федерации (Финансовый университет)
г. Москва, Россия

Аннотация: В компетентностной парадигме современного высшего образования ключевым является положение о наличии широкого спектра возможностей самосовершенствования и самореализации личности обучающегося. Предлагаемый к обсуждению материал раскрывает одно из наиболее эффективных средств – вовлечение в исследовательскую деятельность студентов.

Ключевые слова: социальный контроль, научная работа, исследовательская деятельность, обучающийся, соискатель, студент.

SCIENTIFIC WORK IN THE FOCUS OF SOCIAL CONTROL

S.V. Nazarenko
Financial University under the Government of the Russian
Federation (Financial University)
Moscow, Russia

Abstract. In the competence paradigm of modern higher education, the key is the provision of a wide range of opportunities for self-improvement and self-realization of the learner's personality. The

material proposed for discussion reveals one of the most effective means of involving students in research activities.

Key words: social control, scientific work, research activity, student, applicant, student.

Социальный контроль в сфере образования и науки – механизм оценки и санкционирующего воздействия социальной организации общества и его институтов деятельности социальных групп, общностей обучаемых и исследователей в целях приведения реальных общественных отношений в образовательной и научной сферах в соответствие с нормативно-ценностными требованиями и ожиданиями общества [1, 78-85]. Как комплекс контролирующих воздействий агента контроля на контрагента, он включает в себя: а) институциональный или нормативный (межгрупповой) контроль, то есть механизм доступности средств при целедостижении; б) организационный (групповой) контроль, представляющий формальное и неформальное санкционирование образовательной и научно-исследовательской деятельности обучающегося; в) межличностный или референтный (внутригрупповой) контроль, основанные на идентификации и самоидентификации индивида, его социального поведения; г) личностный самоконтроль индивида (внутренний контроль индивида), обеспечивающий перевод ценностей и норм в ценностно-нормативный стандарт как регулятор поведения личности. Так, социальные взаимодействия в сфере образования и науки находятся в фокусе внешнего контроля – научного и образовательного контроля, а также внутреннего контроля – учительского (наставнического) и социального самоконтроля личности как студента (бакалавра, магистранта, аспиранта) преподавателя (доцента, профессора), так и ученика научного руководителя.

Одним из приоритетных видов образовательной деятельности студента является его научно-исследовательская деятельность, реализуемая при выполнении реферата или контрольной работы, курсового исследования или выпускной квалификационной работы. Выбор темы и ее конструирование является залогом качественно выполненной исследовательской работы и формирования удовлетворенности от нее. Это востребует

формирование у обучающихся профессиональной компетенции в формулировании темы. Ее слагаемыми не столько могут, сколько должны быть: а) результат автора – технология или техника; методология или метод; направление или путь; механизм или модель; способ решения научной задачи или проблемы; тенденции или зависимости; законы или закономерности; принципы или правила; формализованное описание или нестандартная аналитика; математические и иные модели процессов (социально-экономических, социально-политических, социокультурных); способы или подходы; методики или алгоритмы; процедуры или операции; научно-обоснованные требования или характеристики; критерии или показатели (индикаторы); проектные решения или прогнозы; инструментальные средства или учебно-методические комплексы; научно-обоснованные теоретические выводы или практические рекомендации; положения или регламенты; инструкции или планы и т.п.; б) предмет исследования - в контексте либо статичного (явление), либо динамичного (процесс) изучения объекта в пространстве и времени; в) рамки (границы, ограничения и допущения) исследования – субъект, объект и предмет в конкретных условиях - социально-исторических, социально-экономических, социально-политических, социокультурных, социально-нормативных, социотехнических, социально-информационных, социально-демографических, социально-территориальных, социально-профессиональных, материально-бытовых, временных и иных; г) цель – теоретическая или практическая.

Прикладная направленность исследовательской деятельности обучаемого подчеркивает одноцелевой и трехзадачный его характер. Исходя из этого, описательно-аналитический контекст исследовательской работы ориентирован на последовательное решение трех типов задач: 1) о реальном состоянии объектно-предметной области исследования: а) ее общей и специальной характеристике: цель и задачи (средство – цель, цель – результат); сущность и содержание (содержание – форма); явление и процесс; объективные и субъективные критерии и показатели; б) механизм реализации: структура и функции (дисфункции), явные и латентные; ресурсы и результаты; развитие – функционирование / функционирование – развитие; конфликтно

(деструктивно, негативно, реактивно) – консенсусно (конструктивно, позитивно, проактивно); 2) о детерминации объектно-предметной области: внешняя и внутренняя среда; факторы и причины (условия); ситуации и обстоятельства; типичное и альтернативное, институциональное и стихийное; 3) о технологии оптимизации (повышения эффективности, результативности, действенности, рациональности, производительности), максимизации / минимизации, улучшения, совершенствования объектно-предметной области исследования: а) предпосылки инновации полученного результата: противоречия и проблемы; преимущества и недостатки; возможности и угрозы; перспективы и ретроспективы; б) управленческая модель: среда (институт, организация) и субъект (личность); приоритеты и интересы; притязания и потребности; ценности и экспектации; в) технологическая стратегия (тактика): направления и пути; способы и техники; приемы и средства; меры и мероприятия (процедуры и операции). Более того, если основная гипотеза формулируется для проверки и подтверждения цели исследовательского проекта, то три гипотезы-следствия – соответствующим трем типам задач. Как правило, сформулированные гипотезы должны быть подтверждены результатами статистического анализа, что свидетельствует о профессиональной компетентности обучающегося как исследователя. Рассмотренная логика достигается согласованностью информации о ходе и результатах исследовательской деятельности как во введении и основной части, так и в заключении в контексте аргументации доказательства гипотез, фиксации теоретических выводов, практических рекомендаций и перспектив дальнейшей разработки темы проекта.

Результаты социологического анализа исследовательских практик студентов бакалавриата и магистратуры свидетельствуют, с одной стороны, об относительной распространенности нарушения данной нормы – логики исследовательской деятельности. Около 60-70 % обучающихся не обладают стратегическим мышлением и видением решения исследовательского проекта. С другой стороны, актуализация данной проблемы, позволяет определить резервы и «точки» роста в образовательном процессе. Это, прежде всего, реализация

данной логики исследовательского мышления в эссе, выступлениях на семинарах, круглых столах, конференциях, студенческих форумах и фестивалях, именных чтениях, апробации аналитических своих способностей в научных статьях и т.п.

Литература

1. Назаренко С.В. Социологический подход к организации социального контроля в сфере образования и науки // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2015. № 3. С. – 78–85.

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОГО КОМПОНЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.И.Вишнеvский

**Могилевский государственный университет
им. А.А.Кулешова, г. Могилев, Беларусь**

Аннотация. Мозаичность картины общественной жизни, создаваемой разобщенными социально-гуманитарными науками, актуализирует задачу их интеграции, в том числе путем интенсификации философско-мировоззренческого диалога, опирающегося на методологию герменевтики и теории коммуникативного действия.

Ключевые слова. Высшее образование, социально-гуманитарные дисциплины, интегративность, мировоззрение.

Annotation. The mosaic pattern of social life created by the fragmented social and human sciences, actualizes the problem of integration, including through the intensification of the philosophical-ideological dialogue, based on the methodology of hermeneutics and theory of communicative action.

Keywords. Higher Education, socio-humanitarian disciplines, integrative, worldview.

Реализуемая в белорусских вузах, как и в вузах ряда других стран, структура цикла социально-гуманитарных дисциплин, во-первых, отражает привычное для исследователей расчленение современной общественной жизни на четыре основные сферы – экономическую, социальную, политическую и духовную. Эти сферы жизни общества изучаются соответствующими группами отраслей научного познания, результаты и методы которых в

учебных целях трансформируются в содержание определенных дисциплин. Во-вторых, обсуждаемый цикл включает историю как учебный предмет, и этим акцентируется временной аспект, историчность общественного бытия. В-третьих, особое измерение обсуждаемой структуры связано с бытием человека как личности и, прежде всего, с ее образованием. Данный аспект представлен в белорусской Концепции, в частности, учебной дисциплиной «основы психологии и педагогики», включенной в состав интегрированного модуля «философия». На всех этапах развития педагогика, как и психология выступают в качестве конкретно-научного и практического воплощения определенных философско-мировоззренческих идей в сфере образования.

Самостоятельную значимость имеет обеспечение системного единства всех учебных дисциплин, образующих социально-гуманитарный цикл. Это единство закладывается уже на уровне связей между отдельными дисциплинами, соответствующими определенным конкретным наукам (точнее говоря, целым их группам), и закрепляется на общемировоззренческом уровне. Здесь уместно напомнить примечательные рассуждения известного американского социолога И.Валлерстайна в его работах по миро-системному анализу, в которых, по его словам, «оказалась сосредоточена критика многих положений существующей социальной теории», а именно того в ней, что он называет «недумающим обществоведением» [1, с.257]. Свою задачу он видит в том, чтобы предложить рациональное обоснование новой социологии.

В XIX веке, как констатирует Валлерстайн, в Европе распространилось убеждение в том, что общественная жизнь разделяется на три различные сферы – государство, экономику (рынок) и гражданское общество. Поскольку сферы эти значительно отличаются друг от друга, то они стали считаться предметом трех самостоятельных, обособленных наук – политологии, экономики и социологии. Валлерстайн, наоборот, заявляет о том, что он не верит в автономность указанных трех сфер общественной жизни и следование их разным принципам [1, с. 169]. Наоборот, он утверждает, что данные сферы весьма тесно переплетены друг с другом, и любое действие в пределах каждой из них реально осуществляется с учетом их единства и тех общих

эффектов, которые им обусловлены. Например, экономисты пытаются объяснить механизмы функционирования семьи, социологи – ход исторических трансформаций, а историки – стратегии бизнеса [1, с. 214]. Возникают «сквозные» темы, общие для разных наук методы исследования. Таким образом, обосновываемая и в течение долгого времени разрабатываемая данным ученым и его школой концепция социального познания исходит из необходимости осуществления широкого синтеза обществознания. Утверждается, что до тех пор, пока этот синтез не осуществлен и важность его должным образом не осознана, разобщенные общественные науки оказываются малоэффективными, в том числе и в мировоззренческом аспекте.

Отсутствие интегрального концептуального образа исторической и социальной действительности, а также места в ней человека весьма неблагоприятно для конкретно-научных исследований, ибо наиболее значимые достижения в них связаны с выходом за рамки сложившихся отраслей, установившихся специализированных подходов. Такие прорывы в познании требуют некоего предварительного представления о новой искомой целостности, гипотетического знания о ней. Неблагоприятна эта фрагментарность и разобщенность также и для мировоззренческого становления людей, получающих образование. Для них картина социально-культурной реальности, состоящая из дисциплинарно обособленных фрагментов и усложненная тяжеловесным научным аппаратом, во многом неинтересна и неубедительна. Людям, не погруженным в особые заботы и притязания отраслевой науки, вообще нелегко понять, почему жизнь, которую они воочию воспринимают как целостный процесс, оказывается расчлененной на множество разнородных и слабо связанных между собой областей, изучаемых отдельными науками. Валлерстайн в своем проекте построения новой социологии идет дальше, чем разработчики белорусской Концепции, ибо он предлагает включить в эту социологию не только науку об экономике, но и политологию.

Своеобразной моделью продуктивного мировоззренческого диалога является развивающееся философско-мировоззренческое знание. Взятое во всей его полноте, в единстве разнородных и взаимодополняющих концепций, оно предлагает

человеку конструктивное и недогматичное видение мира. Освоение такого миропонимания помогает преодолеть как неотрефлексированность обыденного мировоззрения, так и односторонность узко-профессиональной позиции; оно обогащает человека опытом рациональной мировоззренческой критики, синтеза противоположностей. В наши дни отвлеченные спекулятивные умозрения, характерные для многих форм классической философии, уже не вызывают широкого интереса или просто доверия. Мир меняется на наших глазах, но общий ход, направленность и темп происходящих изменений не освещаются исчерпывающим образом какой-то определенной философской концепцией. При этом философское сообщество в целом отторгает всякие претензии на парадигмальность той или иной теоретико-мировоззренческой конструкции.

Особое значение в связи с этим приобретают философская герменевтика и теория коммуникативного действия. Герменевтика выступает как искусство понимания текста либо собеседника, понимание же предполагает открытость новому, терпение, внимание и непредвзятость. Стараясь понять какое-то сообщение, мы как бы прислушиваемся к нему и примериваем его к себе, соотносим со своими мыслями, переживаниями и заботами. Герменевтика также концентрирует внимание на историчности вопросов, встающих перед нами, и необходимости учитывать истоки и последующую трансформацию соответствующих проблем, лишаящую нас, как правило, шансов на окончательное и исчерпывающее их решение. Вместо всеохватного и всеразрушающего сомнения гордого в своем самоуверенном одиночестве индивида герменевтика предлагает руководствоваться имеющимся у нас, благодаря полученному образованию, предварительным пониманием, которое не претендует на исчерпывающую и окончательную истинность и вполне допускает последующие дополнения и исправления. Предварительное понимание предлагает нам некоторую общую картину ситуации, в которую включено познаваемое явление и без которой нам невозможно было бы продвигаться вперед в его познании. С философией коммуникативного действия герменевтику роднит уважение к чужому мнению, признание за другим человеком права отстаивать свою позицию, приводя

аргументы, претендующие на разумность, и обоснованно ожидая внимательного отношения к ним. Герменевтика утверждает также принципиальную значимость коллективного опыта, накопленного предшествующим развитием культуры и вооружающего нас чувством нравственной нормы, правильности тех или иных поступков и действий.

Литература

1. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М.: Логос, 2004. – 368 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.К.Орешкина

Российская академия образования, г.Москва

Аннотация. В статье рассматривается теории и методология системы высшего образования, согласующуюся с углублением теоретических представлений о многокомпонентной структуре системы непрерывного образования с позиции повышения ее социальной функции.

Ключевые слова: образовательное пространство, непрерывное образование, форма, система высшего образования.

EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE HIGHER SCHOOL

Oreshkina Anna

Moscow

Abstract. The article discusses the theory and methodology of the higher education system, consistent with the deepening of theoretical conceptions about the structure of the multicomponent system of continuous education for the improvement of its social functions.

Key words: education, continuing education, form the higher education system.

Развитие образовательного пространства системы высшей школы в современной педагогической теории и практике согласуется с углублением представлений о его возрастающей социальной функции.

В качестве теоретического основания исследования такого многоаспектного педагогического явления как образовательное пространство системы высшего образования актуален подход, интегрирующий историко-философские предпосылки становления неинституционального образования, нашедшие свое выражение в отечественной педагогической традиции[2;3].

Теория и методология развития образовательного пространства в отечественном научном знании разрабатывается с позиции неоднозначных по своей сущности, но единых по целевой направленности мировых процессов в образовании, отражающих характерную особенность - сближение национальных систем образования на основе многообразных способов взаимодействия в образовании.

Образовательное пространство, определяемое «как совокупность всех субъектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них», формирующееся с позиции принципов доступности и равных возможностей, позволяет обеспечить не столько компенсацию недостатков стационарного общего и профессионального образования, сколько направлено на возможность достижения личностью целей по дополнению ранее приобретенных знаний, развитию способностей, расширению общекультурного уровня [1;5]. Таким образом очевидна социально-значимая функция образовательного пространства, позволяющая определенной части социальных групп освоить необходимый базовый, востребованный личностью в целях успешной ее жизненной и профессиональной адаптации образовательный уровень.

В качестве одного из эффективных условий развития образовательного пространства, обеспечивающего пространство личной и социально-значимой деятельности обучающихся в условиях преемственности образовательного процесса, рассмотрим совокупность его форм:

-общественной системы образования, представленная такими образовательными организациями как «Центр поддержки развития образования ребенка», «Служба ранней помощи обучающимся», «Центр с нарушением предпосылок к учебной деятельности»;

-системы психологической поддержки в образовании, представленная в педагогической практике «Центром психологической экспертизы безопасности образовательной среды», «Психолого-педагогической лабораторией для школьников и их родителей»;

-проектная форма научно-социальных и образовательных программ как муниципального, так и регионального уровней, обеспечивающая включенность способом создания структур научно-ориентированной деятельности для особо одаренных и талантливых.

-досугового образования, обеспечивающая деятельностный аспект занятости личности и способов ее самореализации в таких образовательных организациях как «Студия творчества для взрослых», «Дом ученых», создаваемых при научно-производственных структурах для лиц пенсионного возраста, др.

-социальной защиты нуждающихся лиц в социальной поддержке и сопровождении, осуществляемая в образовательных и благотворительных организациях, реализующих социальные инвестиции, таких как «Центр для малообеспеченных и инвалидов», «Центр реабилитации пожилых, молодежи и детей», др.

-интеграции науки, образования и производства, в качестве организационных образовательных структур которой выступают научные и инновационные комплексы территорий инновационного развития: «Научно-промышленные учебные и производственные центры», «Комплексы высоких технологий», др.

-интегрированной модели дополнительного образования для досуга и самообразования взрослых, реализуемая в таких образовательных структурах как «Дом учащейся молодежи», «Молодежный консорциум», Ассоциации различной направленности, др.); 8. Форма для социально-незащищенных лиц «группы риска», реализуемая способом создания таких организационных образовательных структур как «Центр

реабилитации и адаптации», «Центр социальной адаптации подростков и молодежи», др.

Широкое развитие приобретает форма для особо одаренных и талантливых, совмещающих образовательную, профессиональную, художественно-эстетическую индивидуальную направленность, которая реализуется в многообразии государственных и негосударственных структур образовательной системы.

Представленная совокупность форм может быть рассмотрена в качестве основы прогнозирования многомерной сферы образовательного пространства, интегрирующегося с социальным пространством, как целостного пространства активной деятельности человека на этапах его жизненной и профессиональной трансформации.

Литература

1. Аксенова М.А. Особенности социального пространства системы непрерывного образования //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Москва, РУДН – 15-17 апреля 2015 г / Науч. ред. В.И.Казаренков. – М.: РУДН, 2015. - С. 312-317
2. Аксенова М.А. Проблемы качества высшего инженерного образования // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы: Материалы 10-й Международной научно-практической конференции (г. Казань, 12 мая 2016 года). В 2-х частях. Часть 2 / Под научной редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина; д.п.н. Р.С. Сафина. – Казань: КГАСУ, 2016. - С. 131-135
3. Годунов И.В., Ларионов И.К. Синергия образования. М.: ИВЦ «Маркетинг».-2017.
4. Новиков А.М. Основания педагогики.- М.: Изд-во «Эгвес».- 2011.
5. Орешкина А.К. Педагогические системы в логике культурологической парадигмы.- М.: Профессиональное образование.-2008.

6. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования.- М.: НОУ ВПО МИЛ.- 2015.

БАКАЛАВРИАТ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

**В.С. Сенашенко, Л.Л.Савчишкина
РУДН, г.Москва, Россия**

Аннотация. В докладе рассматриваются особенности академического и прикладного бакалавриата в структуре высшего образования

Ключевые слова: структура высшего образования, академический бакалавриат, прикладной бакалавриат, ФГОС бакалавриата, образовательные программы бакалавриата.

Abstract: The report discusses the features of academic and applied undergraduate in the structure of higher education.

Key words: structure of higher education, academic Bachelor degree, applied Bachelor degree, FGSE Bachelor degree, educational Bachelor degree programs.

Практика и тесный контакт с работодателем – вот ключевые параметры современной образовательной модели образовательных программ высшей школы, обозначаемой прикладным бакалавриатом. С 2013 года на базе высших учебных заведений эффективно работающих в системе Колледж-ВУЗ состоялся первый набор на программы прикладного бакалавриата. В основе своей – это привычное высшее образование, но с углублением практической составляющей[1].

Главной особенностью этого направления развития бакалавриата является, прежде всего, тесная связь высшей школы с передовыми предприятиями региона, непосредственное участие ведущих специалистов и руководителей предприятий в формировании и развитии карьерного роста студентов.

В результате, при обучении в рамках реализуемой таким образом программы, будущий специалист получает возможность проходить практику и зарабатывать в ходе профессионального становления, начиная с младших курсов. Другими словами, окончив обучение в рамках прикладного бакалавриата, выпускник получает диплом о высшем профессиональном образовании, обладая необходимыми профессиональными навыками. Он ориентируется на рынке труда, знает потенциальных работодателей и нет сомнения в том, что проблему трудоустройства сможет решить оптимальным образом, выбрав для будущей работы наиболее перспективные предприятия региона.

Одновременно с прикладным создается профильный или практико-ориентированный бакалавриат. Это попытка системы высшего образования решить проблему «самосохранения» - сохранения, прежде всего, «выпускающих» кафедр, а заодно и «профессиональную составляющую» преподавательского корпуса. При этом существенно понижая качество образовательных программ, их широту, часто воспринимаемую как «избыточность», научность и фундаментальность, увеличивая практическую составляющую и пытаясь одновременно каким-либо образом сохранить, разумеется, хотя бы частично, фундаментальную составляющую образовательных программ высшей школы.

Крупные фирмы заинтересованы в развитии[2] корпоративных образовательных структур и не нуждаются в профилированных (практико-ориентированных) бакалаврах. Им нужны выпускники высшей школы с добротным фундаментальным высшим образованием, умеющих творчески мыслить и действовать. И здесь как нельзя подходит академический бакалавриат, который впитал в себя лучшие традиции университетского образования. Это, независимо от области знаний, его фундаментальность, научность, системность и широта.

Другая составляющая этой проблемы это подготовка специалистов для средних и мелких фирм, которые самостоятельно не могут обеспечить себя необходимыми кадрами. Это «прикладные» или «профильные» бакалавры. Им выпускники высшей школы с добротным университетским образованием не

нужны, нужны ремесленники. В итоге получается, что высшая школа пошла на поводу именно у этой категории работодателей.

Но в таком случае возникает ещё более сложная проблема, вызванная разнообразием кадровых запросов работодателей. Оно так велико, что удовлетворить его можно только на пути форсированного развития индивидуализации образовательного процесса, широкого распространения индивидуальных образовательных программ. И здесь значительную часть целевой подготовки требуемых специалистов должна взять на себя система дополнительного профессионального образования[3].

Конечно, федеральные и национальные исследовательские университеты ориентированы, как правило, на крупные фирмы и поэтому академический бакалавриат для них становится предпочтительнее. Это происходит ещё и потому, что среди реализуемых ими образовательных программ имеются магистерские программы, для заполнения которых выпускники академического бакалавриата могут оказаться более предпочтительными. В тоже время другие региональные вузы вынуждены в той или иной степени ориентироваться на образовательные программы прикладной направленности, поддерживая рабочие контакты с той категорией работодателей, которая предпочитает выпускников вузов уже готовых к профессиональной деятельности. Это могут быть выпускники, освоившие образовательные программы прикладного или практико-ориентированного бакалавриата. Такой подход не означает, что между ними существует барьер с нулевой проницаемостью. И те и другие выпускники бакалавриата могут продолжить образование в магистратуре. Но в целях сохранения «концептуальной преемственности» образовательных программ различного уровня, их направленности на определенные виды профессиональной деятельности желательно иметь при этом не только академические, но и практико-ориентированные магистерские программы. В конечном счете, такой подход с одной стороны обеспечит «привязку» разнообразных образовательных программ высшей школы к различным видам профессиональной деятельности, а с другой – позволит учесть многообразие запросов рынка труда на специалистов с высшим образованием различной направленности.

В заключение следует отметить, что имеющийся опыт реализации образовательных программ бакалавриата подтверждает необходимость дифференцировать сроки их освоения по образовательным областям или укрупненным группам направлений в целях повышения качества подготовки бакалавров.

Литература

1. Сенашенко В.С., Кольцова Н.С. Особенности академического и прикладного бакалавриата в структуре педагогического образования. Материалы IX Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Москва, РУДН, 21-22апреля 2016 г. С. 563-565
2. Сенашенко В.С. О проблемах становления уровневой структуры высшего образования в условиях нового образовательного законодательства. XIX Международная конференция «Математика. Образование». Чебоксары, 27 мая – 02 июня 2013 г. Чебоксары. С. 203-214
3. Сенашенко В.С. О проблемах и трудностях становления бакалавриата в структуре высшего профессионального образования России. Высшее образование в России. 2011, № 12. С. 77-84

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОТ ПРЕДМЕТНИКА К ИССЛЕДОВАТЕЛЮ (К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКЕ)

А.В. Гагарин

**Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации
г.Москва, Россия**

Аннотация. В статье приведены некоторые результаты теоретической и опытной разработки альтернативной (инновационной) модели подготовки преподавателя высшей школы с учетом современных, весьма сложных социально-экономических и собственно организационных условий,

связанных с активным реформированием системы высшего образования в России, с «приведением» ее к международным стандартам, требованиям и представлениям.

**TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL:
FROM THE SUBJECT TEACHER TO THE RESEARCHER
(TO THE QUESTION OF INNOVATIVE DIDACTICS)**

A.V. Gagarin

**Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration, Moscow, Russia,**

Results of theoretical and pilot development of innovative model (in training of the teacher of the higher school) are given. Conditions are considered modern (difficult social and economic and organizational). It is connected from reforming of system of the higher education in Russia, with its "reduction" to international standards.

Актуальный этап реформирования системы высшего образования в России, попытка «приведения» ее к международным стандартам, требованиям и представлениям, связывается сегодня, с одной стороны, с абсолютно «адекватными», и несомненно важными и необходимыми, процессами интеграции традиционно «самостоятельных» сфер академической науки, высшей школы и производства.

Однако, с другой, результатом такого «приведения» сегодня стало то, что в едином пространстве высшей школы сочетаются и/или «пересекаются» принципиально различные (в плане методологии и теории, в плане осмысления целей и содержания, в плане разработки/выбора технологий, форм и методов) варианты, а точнее «форматы» организации высшего образования (они обозначены и в действующем Законе РФ «Об образовании»). [11]

Это инновационная (для отечественной высшей школы) «прикладная линия» подготовки специалиста - «бакалавриат-магистратура-аспирантура» (с «компетентностным подходом» в основе) и традиционная для нее «фундаментальная линия» - «специалитет-аспирантура» (с «знаниевым» подходом в основе).

Насколько разумно и эффективно такое сочетание на данном переходном этапе (который затянулся на многие годы) и в будущем, зависит сегодня во многом от преподавателя, его педагогического мастерства и профессионализма в целом, готовности работать на «рефлексивном уровне преподавания», в частности, в том числе от тех научных подходов, от тех конкретных форм и методов обучения, которые используются им и в осмыслении своей деятельности, и непосредственно в практике преподавания.

Очевидно, что здесь важно и то, насколько «грамотно» современная, «правильная наука» поможет преподавателю:

а) в разработке его «собственной» дидактики с целью ответа с одной стороны, и прежде всего, для «самого себя» на классические, но крайне актуальные и сегодня вопросы: «Зачем обучать?», «Кого обучать?», «Чему обучать?», «Когда обучать?», «Где обучать?», «Как обучать?», «Кому обучать?» [9];

б) в совместном («преподаватель-студент») определении стратегии, логики, актуального (проблемных вопросов) содержания, форм и методов реализации той или иной учебной дисциплины, на том или ином этапе/уровне высшего образования.

Следует отметить, что в разных направлениях разработки [1-8, 10] перечисленных вопросов несомненно значимым становится актуализация и попытка разрешения следующих актуальных направлений в дидактике высшей школы:

роль высшего образования в развитии современной цивилизации (воспитательная, развивающая, профессиональная составляющие);

тенденции (классика и современность) развития системы высшего образования в России и за рубежом (демократизация, создание научно-учебно-производственных комплексов,

фундаментализация, индивидуализация, гуманитаризация и гуманизация, компьютеризация, переход к массовому высшему образованию, автономизация, рост требований к профессионализму преподавателей, увеличение роли общественной оценки эффективности вузов);

определение взаимосвязи и соотношения категорий и ключевых понятий педагогики и психологии, в частности дидактики и психодидактики высшей школы: образование,

воспитание, обучение, учение, преподавание, усвоение, формирование, развитие, социализация, самоопределение, самообразование, самовоспитание, саморазвитие («Зачем обучать?»);

феномен непрерывного образования как ключевого фактора развития, ориентации и самореализации личности в условиях динамичной социально-экономической среды, информационно-технического прогресса, глобализации экономики («Когда обучать?»);

подходы к определению содержания высшего образования: «фундаментальное» и/или «компетентностное»; «знаниевый подход» («квалифицированный специалист») и/или «компетентностный подход» («компетентный специалист»); история, общее и особенное, плюсы и минусы, возможности и пути системной интеграции и эффективного использования; содержание «знаний» и «компетенций» специалиста с высшим образованием: общекультурных и профессиональных, функциональных, социальных, ... («Чему обучать?»);

типология/«вариации» высших учебных заведений в России и за рубежом: общее и особенное; история возникновения и развития; структура высшего образования, его ступени, этапы и уровни: общее и особенное, плюсы и минусы, реалии и перспективы развития; «Болонский процесс» и воспитание «Гражданина мира»: актуальная потребность и реальные противоречия, особенности глобальной «образовательной» интеграции; платное и/или бесплатное образование: психолого-педагогическая составляющая проблемы («Где обучать?»);

особенности современного студента: возрастные и индивидуально-типологические, индивидуальные проявления личности, мотивы учения в высшем учебном заведении; студент бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры: общее и особенное, аспекты адаптации к обучению; особенности воспитания, развития и профессионализации студентов; особенности психолого-педагогического изучения личности студентов на каждом уровне высшего образования («Кого обучать?»);

вузовская дидактика: традиции и современность; целостный педагогический процесс в высшей школе: сущность,

структура и закономерности; дидактическая система высшей школы и специфика обучения в высшей школе: сущность, структура, этапы и формы; обучение, преподавание и учение: соотношение и взаимосвязь ключевых понятий дидактики; преподавание в вузе: методы, средства, формы, технологии; инновационное поле развития образовательных технологий в современной России («Как обучать?»);

особенности педагогической деятельности, педагогическая коммуникация, педагогическая рефлексия, педагогическое взаимодействие, педагогическое мастерство преподавателя в его дидактическом «отражении»; личностно-профессиональные качества преподавателя («Кому обучать?»).

Несомненно, что подготовка преподавателя к решению данных вопросов предлагает альтернативные модели дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», когда в рамках самостоятельной рефлексии ее (дисциплины) содержания, он сможет найти, прежде всего «для себя самого», те или иные ответы на перечисленные вопросы. В контексте инновационного осмысления по сути традиционных дидактических идей следует обращать внимание:

- на важность (и для студентов, и непосредственно для преподавателей, и для организаторов процесса обучения в высшем учебном заведении) и значимость интеграции в современных условиях различных подходов к обучению;

- на то, что идеи такого рода интеграции могут стать «помогающими» для аспирантов в их становлении как конкурентоспособных и эффективных специалистов;

- на роль знаний и опыта, накопленных в педагогике и психологии образования и развития в отечественных и зарубежных исследованиях, в повышении эффективности процесса преподавания в высшем учебном заведении;

- на феномен (и результат) высшего образования как важнейшее «гуманитарное основание» социального прогресса в современной России, на перспективы его развития в ключе определения ключевых личностных и профессиональных компетенций выпускника высшей школы;

- на психологическую составляющую дидактики высшей школы в контексте непрерывного образования и/или «образования на протяжении всей жизни» (“lifelong learning”);
- на взаимосвязь профессиональной самореализации с процессами самоактуализации, самоопределения и самоэффективности аспирантов;
- на самоорганизацию основной (педагогической) деятельности преподавателя в тесной взаимосвязи с деятельностью исследовательской;
- на роль информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности и педагогическом взаимодействии;
- на содержание высшего образования как фактор «порождения» ключевых современных проблем высшей школы;
- на потенциал дидактических приемов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе;
- на возможности альтернативной системы оценивания результатов учебной деятельности студентов;
- на роль воспитательной составляющей обучения в высшей школе.

Литература

- [1]. Агапов В.С., Василенко В.И., Виноградов Н.И., Воронин В.В., Козлов В.В., Козлова А.А., Кудряшов А.В., Колисниченко Н.В., Митин А.В., Огнев А.С., Петрусинский В.В., Соловьева Н.В., Степнова Л.А., Чирковская Е.Г., Яблокова Е.А. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. А.А. Деркача. М., 2005. 386 с.
- [2]. Анисимов О.С. Проблемы педагогики и психологии высшей школы (прелюдия игротехнической парадигмы). М., 2012. 368 с.
- [3]. Анцупов А.Я., Жданов О.И., Зазыкин В.Г., Катаева Л.И., Кричевский Р.Л., Маркин В.Н, Марасанов Г.И, Синягин Ю.В, Степнова Л.А, Чирковская Е.Г, Яблокова Е.А. Психология профессиональной деятельности: Лекции «В помощь преподавателю» / Под общ. ред. А. А. Деркача. М, 2004. 342 с.
- [4]. Асеев В.Г., Жданов О.И., Маркова А.К., Маркин В.Н., Огнев А.С., Соловьева Н.В., Кандыбович С.Л., Степнова Л.А.

Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача и отв. ред. Е.В. Селезневой. М., 2005. 258 с.

[5]. Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф. Педагогические условия формирования социально активной личности студента // Акмеология. 2012. № 3 (43). С. 51-55.

[6]. Ковалев В.В. Развитие компонентов наблюдательности у студентов-психологов // Акмеология. 2009. № 1 (29). С. 45-49.

[7]. Мельничук А.С., Синягин Ю.В. Профессиональное становление преподавателя системы последипломной подготовки государственных служащих // Акмеология. 2003. № 1 (5). С. 65-73.

[8]. Москаленко О.В. Потенциал некоторых психодидактических приемов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе // Акмеология. 2015. № 2. С. 104.

[9]. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.

[10]. Селезнева Е.В. Взаимосвязь между самоотношением и процессуально-причинной мотивацией у студентов // Акмеология. 2015. № 4 (56). С. 35-44.

[11]. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7> (дата обращения 8 марта 2017 г.)

БИБЛИОТЕКА И САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А.В. Предеина
Институт культуры Беларуси

Аннотация. В статье излагаются основные позиции о роли библиотеки в самообразовательной деятельности студентов. Представленный в публикации материал характеризует современное состояние данной проблемы.

Ключевые слова: современное общество, информация, библиотека, высшая школа, студенческая молодежь

LIBRARY AND SELF-EDUCATION STUDENT YOUTH

A. V. Predeina

The Institute of culture of Belarus

Abstract. The article outlines the main positions on the role of libraries in self-educational activity of students. Presented in the publication material characterizes the current state of the problem.

Key words: modern society, information, library, high school, students

Современное общество информации и знаний предъявляет высокие требования к образованности граждан, што предусматривает образование на протяжении всей жизни, процесс образования становится перманентным. И в то же время сам человек ориентирован на творческое преобразование окружающего мира и самосовершенствование [1; 3; 5; 6].

Анализ нормативных правовых документов, научной, научно-производственной, справочной литературы позволил прийти к выводу, что несмотря на различные подходы к определению понятия "непрерывное образование", неотъемлемым его компонентом рассматривают самообразование. Так, Кодексе Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) термин "непрерывное образование" не нашел отражения, но в документе указано, что «единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования» [4].

В современной психолого-педагогической литературе образование трактуется как «процесс, направленный на расширение возможностей компетентностного выбора личностью жизненного пути и на саморазвития личности» [11, 379]. В данном контексте, как полагает Е.С. Рапацевич, «непрерывное образование — стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира; целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных учебно-

воспитательных учреждениях, а также путем самообразования» [11, 364]. Также автор, рассматривая систему непрерывного образования, выделяет «...научно-познавательные и др. любительские общества и объединения по интересам и т.д., обеспечивающие профессиональный рост, содействующие овладению новыми профессиями, созданию условий для самообразования». Возможно предположить, что именно библиотеки среди учреждений также создают условия для самообразования.

Но в педагогической литературе библиотеки как учреждения образования почти не рассматриваются. Деятельность библиотек в области непрерывного образования, к сожалению, в нормативных правовых документах в области образования также не нашла отражения. Согласно Кодексу, библиотеки, на наш взгляд, можно считать компонентом системы образования, который обеспечивает «проведением практических занятий, прохождением практики или производственного обучения обучающимися» [4, 11].

Таким образом, анализ вышеназванных документов свидетельствует о том, что библиотека не является образовательным учреждением и не входит в перечень учреждений, которые обязаны иметь лицензию в данной отрасли и рассматривать библиотеку как юридическое учреждение с юридической точки зрения неверно. В то же время в нормативных правовых документах в области библиотечного дела, профессиональной литературе перед библиотеками ставятся задачи, рассматриваются функции в сфере образования. Так, по мнению М.Я. Дворкиной, образовательные возможности библиотечной среды обеспечены ее информационным потенциалом и основательными знаниями [2, 21].

Согласно Манифесту ИФЛА/ЮНЕСКО о публичной библиотеке, среди основных задач их деятельности - распространение грамотности, образования. Эти задачи должны быть реализованы в следующих направлениях деятельности библиотеки: формирование и развитие навыков чтения у детей, начиная с раннего возраста, оказание поддержки индивидуального, самостоятельного образования, а также формального образования на всех ступенях, содействие развитию

информации и навыков компьютерной грамотности, оказание поддержки деятельности и программам по распространению грамотности, равно как и участием в них всех возрастных групп, и развертыванию, в случае необходимости, такой деятельности [6].

Определены задачи публичных библиотек в непрерывном образовании и в Манифесте публичных библиотек (г. Оейрас), Проекте «PULMAN», программа «Электронная Европа»:

- «Сфокусировать свою работу на потребностях детей и всех тех, кто заботиться о них, посредством создания интересной, безопасной и стимулирующей атмосферы для учебной деятельности и досуга, сочетая игры и новые технологии, а также создавая партнерские отношения со школами и другими образовательными учреждениями.

- Развивать свою деятельность в качестве центров «открытого» и неформального обучения, предоставляя соответствующие материалы, тренинг и поддержку гражданам на всех этапах их жизнедеятельности, полностью задействуя все преимущества возможностей электронного обучения.

- Принимать участие в формировании функционально грамотного информационного общества, поддерживая программы чтения с использованием всех средств, включая возможности глобальной сети Интернет» [7].

Зарубежные авторы также уделяют внимание образовательной функции публичных библиотек. Так, С. Симонс-Рупер поддержку образования рассматривает одновременно как и пропаганду, и поощрение, и использование фондов и услуг публичных библиотек, а также руководство поиском, отбором и использованием отобранных материалов. В работе библиотеки уделяется много внимания выработке навыков чтения и самообразования, обучению кураторов и наставников умению пользоваться библиотекой и ее фондами, предоставлению информации об обучении и воспитании всем, кто занят в системе образования. Это свидетельствует о том, что образовательная функция библиотеки раскрывается в процессах увеличения количества и качества знаний, расширении кругозора личности читателя, формировании умений и навыков самостоятельного поиска информации, ее переработки и получения знаний,

становления основы непрерывного образования на базе самообразования [5, 12].

В Законе Российской Федерации «О Библиотечная деле» библиотека рассматривается информационная, культурная, просветительская организация [10]. В Манифесте Российской Библиотечной Ассоциации (РБА) о публичной библиотеке записано среди основных задач, что данные библиотеки «содействуют непрерывному образованию всех уровней и самообразованию» [8]. На основе задач выделены и функции, среди которых – оказание своим пользователям помощи в овладении информационной культурой и компьютерной грамотой.

Тесно связано с образовательной функцией просветительская. На современном этапе универсальные массовые библиотеки, в основном, призваны обслуживать читателей, имеющих не только и не столько профессиональные информационные потребности, сколько связанные с досуговой чтением, самообразованием, а также интересами, которые выходят за рамки чтения и относятся непосредственно к культурно-досуговой деятельности [3, 9]. Поэтому, на наш взгляд, нужно учитывать, что за многими учреждениями культуры, в том числе и библиотеками, исторически была закреплена просветительская функция, которая на современном этапе становится «весомее и нужнее» [5, 11]. Современные авторы считают, что библиотека была и остается просветительским учреждением, что в корне отличает ее от других организаций системы образования. Данное отличие заключается в свободе направления образования и самообразования, в индивидуальном выборе источников и средств для повышения уровня знаний и культуры [3, 12]. Н. Е. Добрынина отмечает, что объектом просветительской функции является лицо с ее свободными, ничем не ограниченными интересами. Просветительская функция включает в себя образовательную функцию, однако лишь в той степени, в которой библиотека содействует обучению и воспитанию. По мнению Н. В. Жадько просветительская деятельность представляет сущностную характеристику библиотеки как социального института, что проявляется в ее образовательной деятельности как самостоятельной учреждения. Виды, формы и методы этой

деятельности меняются в зависимости от изменения потребностей различных групп, общества и требований времени.

Среди наиболее активной группы пользователей публичных библиотек выделяют студенческую молодежь, для которой характерны следующие специфические признаки: учебная деятельность, связанная с подготовкой к избранной профессии; принадлежность к одному возрасту, что определяет своеобразное восприятие мира, психофизиологические особенности личности. что чрезвычайно важно ввиду того, что с возрастом связано и своеобразное восприятие мира, психофизиологические особенности личности. В.И. Филоненко отмечает, что современное студенчество в большей степени дифференцировано, нежели интегрировано, и изначально разделяющими студенческую молодежь свойствами являются их этнокультурная принадлежность и избранная профессия [19, с. 108]. С целью создания более интегрированной студенческой среды данным автором предлагается активизация и повышение эффективности социализации студенчества, что позволит решить задачу улучшения межгрупповых, межличностных и межэтнических взаимодействий и взаимоотношений в студенческой и, шире, молодежной среде. Учитывая вызовы современного общества, целесообразным является использование рискологического подхода к изучению данной группы молодежи, в рамках которого ситуация неопределенности и непредсказуемости рассматривается как определяющая перспективы и жизненные стратегии молодежи [14].

Главная задача просветительской деятельности библиотеки - обеспечить преемственность от школьных знаний к вузовским, а потом к самообразованию. Таким образом, можно считать, что библиотека включена в культурно-образовательное пространство, в котором ее главная цель - оптимальное информационное обеспечение жизнедеятельности общества в целом и каждого читателя в отдельности [5, 11-13]. На наш взгляд, в условиях увеличения внимания к непрерывного образования, «образования через всю жизнь», целесообразно рассматривать социально-адаптационную функцию публичных библиотек. Она предусматривает воспитание человека культуры, который способен изменять основу своего мышления. Основу социально-

адаптационного процесса в библиотеке составляет гуманистическая педагогика, которая соответствует требованиям индивидуума в самостоятельном поиске научных ориентиров и смыслов, и т.д. Важно, чтобы процесс познания формировал, максимально полно учитывал индивидуальные способности индивидуума, интерес и потребность в новых познавательных возможностях, которые возникают в течение всей жизни [13, 26]. Характер и назначение социально-адаптационной функции обуславливаются воздействием культурной и социальной адаптации и интеграции самых разных групп, составляющих общество, обеспечением способности членов общества своевременно реагировать и взаимодействовать в условиях социальной действительности. При этом социальная адаптация рассматривается и как осмысление человеком необходимости личного роста, стремление к самореализации и самоактуализации в реальном социальном окружении. Социализация рассматривается как активно-преобразующая деятельность человека, при помощи которой происходит включение его в жизнь общества, формирование социальных связей, освоение всеобщих вопросов практической деятельности, развитие сознания, самосознания, систем социальной ориентации и т.д. Социализация по своей сути является самореализацией индивида в процессе его активно-трудовой деятельности [13, 26-27]. Таким образом, публичные библиотеки традиционно являются непосредственными участниками системы непрерывного образования и формируют культурно-образовательную среду для самообразования пользователей, в частности для учащейся молодежи.

Литература

1. Аб бібліятэчнай справе ў Рэспубліцы Беларусь [Электронны рэсурс]: Закон Рэспублікі Беларусь: прыняты 22 сакавіка 1995 г. № 3680-ХІІ : у рэд. ад 01.07.2014, № 173-З. — Рэжым доступу:<http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=v19503680&p2={NRPA}>.

2. Дворкина, М. Я. Библиотечная среда : теория и организация : [науч.-практ. пособие] / М. Я. Дворкина. — М. : Литера, 2009.
3. Жаркова, Л. С. Методика организации работы библиотеки в сфере социально-культурной деятельности : [науч.-практ. пособие] / Л. С. Жаркова. — М. : Литера, 2009.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : от 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 дек. 2010 г. : в ред. от 4 января 2014 г. № 126-З. Режим доступа : http://www.etalonline.by/Default.aspx?type=text®num=Nk1100243#load_text_none_2_2.
5. Лысикова, Н. П. Современная библиотека и образование : социокультурный аспект : [науч.-практ. пособие] / Н. П. Лысикова, О. И. Алимаева, Н. Р. Вакулич. — М. : Литера, 2009.
6. Манифест ИФЛА / ЮНЕСКО о публичной библиотеке [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ifap.ru/ofdocs/ifla/ifla09.pdf>.
7. Манифест публичных библиотек (г. Оейрас), Проект «PULMAN», программа «Электронная Европа» [Электронный ресурс] : принят в 2003 г. — Режим доступа : www.pl.spb.ru/manifest.doc.
8. Манифест Российской Библиотечной Ассоциации (РБА) о публичной библиотеке [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rba.ru/or/comitet/14/manifest.html>.
9. Модельный библиотечный кодекс для государств-участников СНГ (часть первая) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/law/01mabmbk.html>.
10. О библиотечном деле [Электронный ресурс] : федер. закон : Российская Федерация : принят Гос. Думой 23 ноября 1994 года : с изменениями от 03.07.2016 г. № 342-ФЗ. — Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/ruszak/ip/pravo9.html><http://www.gpntb.ru/win/ruszak/ip/pravo9.html>.
11. Рапацевич, Е. С. Педагогика : [свыше 3000 статей] / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск : Современная школа, 2010.

12. Руководство ИФЛА / ЮНЕСКО по развитию службы публичных библиотек [Электронны рэсурс]. — Режим доступа : <http://www.aonb.ru/doc/IFLA/Public.pdf>.
13. Щирикова, Л. Д. Социально-ориентированная проектная деятельность в библиотеке : науч.-практ. пособие / Л. Д. Щирикова, Н. В. Яценко. — М. : Литера, 2010.
14. Филоненко В.И. Современное российское студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы социализации. Ростов н/Д, 2009.

МЕТОПРИНЦИПЫ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ³

А.П.Орлова

**Витебский государственный университет им. П.М.Машерова,
г.Витебск, Беларусь**

Аннотация. Статья определяет метопринципы и факторы, способствующие этнопедагогической подготовке специалистов социальной сферы в поликультурном социуме. Представлено авторское видение руководящих оснований данной подготовки, а также активные элементы воздействия на неё.

Ключевые слова: этнопедагогика, принципы и факторы этнопедагогической подготовки этнокультурное образование

Abstract. The article defines metaprintsipy and factors that contribute to the ethno-pedagogical training of specialists in the social sphere in a multicultural society. Presented is the author's vision of the guiding principles of this training, as well as the active elements of the impact on it.

³ *Исследование проводится в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества», подпрограмма 6, «Образование», № задания 6.4.01: «Этнокультура как детерминанта, определяющая успешность профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в поликультурном социуме: этнопедагогический аспект»*

Key words: ethnopedagogy, principles and factors of ethnopedagogical training, ethnocultural education

Решение проблемы образования в современном мире имеет чётко выраженную этнопедагогическую направленность. В рамках этнопедагогизации проецируется внимание на этнопедагогической подготовке специалистов социальной сферы. Актуализация этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы выводит на первый план определение её метопринципов. Одним из определяющих принципов этнопедагогической подготовки является **огосударствление приоритетности сохранения и возрождения народного творчества и народной педагогики** в целях сохранения генетического кода человечества и обеспечения национальной безопасности общества. Этнопедагогические основы формирования личности закладываются посредством реализации целостной системы средств и методов народной педагогики, воплощенных в народном творчестве. Ценность сохранения народного творчества и фольклора как базовых констант, формирования этнокультурной личности подтверждается особым вниманием мировой общественности и науки к народному творчеству и фольклору. В частности, ЮНЕСКО занимается проблемами охраны фольклора начиная с 1973 года. Имеется ряд диссертационных исследований, рассматривающих проблему сохранности народного творчества и фольклора (Н.Г. Пономарева, 2004; А.С.Цыбанова, 2009; М. Х. Шебзухова, 2002). В соответствии с современными тенденциями приоритетности народной педагогики, на уровне правительств Беларуси и России поддерживаются научные и образовательные программы, направленные на возрождение народно-педагогических традиций в поликультурном социуме.

Одним из определяющих принципов этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы является **принцип культуросообразности**. Метопринцип культуросообразности проявляется в реализации этнокультурного образования и этнокультурной коннотации. В диссертационных исследованиях этнокультурное образование рассматривается как детерминанта личностного развития личности (Е.А.Ангархаева.

2003); стратегии этнокультурного образования в регионе в целом (напр., российское образование - В.К. Шаповалов, 1997; образование в Казахстане - М.Е. Ержанов, 1999) и непосредственно применительно к детям дошкольного (Е.С.Бабунова, 2009) и школьного (Ж.Ж.Наурызбай, 1997) возраста; теоретических оснований и педагогических условий этнокультурного образования в условиях поликультурного социума (А.П.Елисева, 2008; Е.Н. Кергилова, 1999; Р.Х.Кузнецова, 2005; И.В.Малиновский, 2004; Т.К.Солодухина, 2005; О.А.Третьяков, 2002). Среди исследований, посвященных этнокультурному образованию, выделяются работы, касающиеся формирования этнокультурной компетентности педагога (Н.Г.Арзамасцева, 2000; С.Б. Серякова, 2002; С.Н.Федорова, 2006).

Среди исследований, посвященных этнокультурному образованию, выделяются работы, касающиеся формирования этнокультурной компетентности педагога (Н.Г.Арзамасцева, 2000; С.Б. Серякова, 2002; С.Н.Федорова, 2006).

Ситуация в поликультурном мире, высветившая проблему формирования этнокультурной личности и актуализировавшая возрождение гуманных традиций народной педагогики в системе образования, привела к появлению трудов методологического характера в области **этнокультурной коннотации**. Исследования методологического характера касаются проектирования национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации (А.Б.Панькин, 2002) и управления деятельностью учителя по внедрению этнокультурной коннотации образования (Е.Н.Ненькина, 2006).

Исследователи отмечают, что в процессе **этнонаправленного образования**, воспитания и обучения происходит становление механизмов этнической идентификации, посредством которых формируется этническая идентичность как базовое качество личности (М.А.Чистякова (2007). При разработке концепции этнокультурного образования детей ученые останавливают внимание на важнейших стратегических принципах, где выделяют «принцип этнопедагогизации

образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания этнокультурного образования» (Е.С.Бабунова, 2009).

Этнопедагогизация выступает в качестве неотъемлемого принципа, определяющего этнопедагогическую подготовку специалистов социальной сферы.

Этнопедагогизация обозначает процесс реализации методов, форм, опыта, идей и традиций народной педагогики в формировании этнокультурной личности. Этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности – это организация определенной целесообразной деятельности, направленная на формирование у этнокультурной личности начал национального самосознания, уважительного и доброжелательного отношения к представителям других этносов, на развитие этнокультурной личности в трехмерном культурном пространстве, т.е. этническом, общегосударственном, мировом. Основой этнопедагогизации является язык и этнокультура, включая этнопедагогику.

Качественно новый уровень понимания этнообразования в поликультурной среде наблюдается в современных условиях. Этнопедагогическая подготовка в контексте этнообразования и этнопедагогизации в системе этнопедагогической подготовки - формирование этнической идентичности и этнокультурной толерантности. **Одним из ведущих методологических принципов является принцип поликультурности, что актуализирует взаимосвязь и взаимодействие полиэтнического и поликультурного образования. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре** позволяет разработать механизм проектирования поликультурного пространства, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного здоровья социума, где главным является формирование культурно-толерантной личности

Проблема формирования этнической идентичности и толерантности личности в поликультурной среде предполагает пристальное внимание ученых-исследователей к **регионализации этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы.**

В условиях поликультурного мира и диалогового подхода к образованию появилась потребность сочетания традиционной и личностно-ориентированной парадигмы. Такой подход актуализировал проблему регионализации образования: реальная потребность разработки данной проблемы сфокусировала внимание педагогов-исследователей на вычлениении ее в разряд приоритетных проблем современности.

Определяя понятийно-терминологический аппарат исследования регионализации образования, ученые особое внимание обращают на необходимость построения системы образования и этнопедагогической подготовки с учетом индивидуальной профессионально-личностной траектории в соответствии с особенностями региона и общей установкой на построение образования на основе социального заказа общества. При этом акцент делается на социально-педагогический аспект, включающий этнопедагогический компонент, перспективный в свете личностно-ориентированного направления развития человека в современном обществе, а, следовательно, на формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме. Таким образом, мы можем рассматривать **формирование индивидуальной профессиональной траектории становления будущего специалиста с акцентом на этнопедагогический блок** в качестве одного из принципов этнопедагогической подготовки специалистов социальной сферы.

Личностно-ориентированный подход в сочетании с гуманитаризацией образования в контексте социально-педагогического аспекта определяют вектор **региональной** интерпретации образовательного пространства. В рамках новой образовательной парадигмы ученые, в соответствие с социальным заказом общества, рассматривают образовательное пространство как место в социуме, где субъективно задаются множество отношений и связей, осуществляется специальная деятельность определенных систем по развитию личности и её социализации. В процессе этнопедагогической подготовки особо значимым является **формирование пространства этнопедагогизации**, которое следует понимать как « пространство, в котором создаются все необходимые условия и проводится

целенаправленный процесс формирования этнокультурной личности с использованием традиционных методов народного воспитания. Рассмотрение идеи образовательного пространства в контексте этнопедагогике акцентирует внимание ученых на особенностях социокультурных условий, в которых осуществляется личностное и профессиональное развитие человека, формируются его специфические качества. Такой подход согласовывается с потребностью вхождения в мировое образовательное пространство на основе принципов поликультурности и диалога культур и определяет приоритетность формирования культурно-толерантной личности в пространстве этнопедагогизации.

Руководство **метопринципом гуманизации** следует рассматривать в качестве неотъемлемой характерной черты этнокультурного образования и этнопедагогической подготовки. В современных условиях обновление общественных отношений закономерно и неизбежно повлекло за собой изменение духовно-нравственных ориентиров и идеалов. В сознании людей происходит переоценка нравственно-эстетических ценностей, возвращение к историческим духовно-нравственным истокам, что дает возможность изучения этнопедагогике, акцентирующей внимание на нравственной основе народной педагогики. Формирование вечных общечеловеческих ценностей, делающих личность духовно богатой, внутренне свободной, независимой и, одновременно, социально зрелой, ответственной и дисциплинированной, объективно должно быть поставлено в центр внимания этнопедагогической подготовки, акцентирующей внимание на нравственный аспект. При всей значимости образованности человека особая роль в формировании профессионализма принадлежит личностному становлению специалиста, его духовности, способности проявлять сострадание, милосердие, доброту, соблюдать нравственные принципы, обладать внутренним ценностным потенциалом. Все это предполагает акцентирование внимания на народной педагогике в системе этнопедагогической подготовки. Главными регуляторами нравственности в народной педагогике выступает, как мы знаем, совесть, общественное мнение и Бог. Обращение к народному нравственному идеалу, моральному кодексу народа,

закрепленному в устной форме в особых видах фольклора позволяет сформировать высоконравственные личностные качества специалиста социальной сферы. Таким образом, в русле **метопринципа гуманизации**, возможно выделить **принцип опоры на прогрессивные идеи и опыт народной педагогики**, реализующий в условиях современного общества идею народности воспитания, нашедшую свое воплощение в трудах известных просветителей разных времен и народов (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский).

Огосударствление приоритетности сохранения и возрождения народного творчества и народной педагогики, гуманистический, культурологический, метопринципы, следует рассматривать в контексте **синергетического метопринципа**. Он выступает объединяющим и определяет акцент на этнокультурное образование и этнопедагогизацию. Это обусловлено прежде всего тем, что синергетический метопринцип является ключом к решению современной проблемы образования. Общество находится в поиске выхода из глобального кризиса, прежде всего в области духовности, философии социального устройства. В этих условиях этнопедагогическая подготовка на основе вышеназванных принципов может выступать одним из столпов синергетической модели дальнейшего цивилизационного развития общества.

В современных условиях в Беларуси **имеется ряд факторов, способствующих этнопедагогической подготовке: государственно-политический фактор** (ряд законодательных актов, направленных на создание целостной воспитательной среды; акцент на регионализацию образования, использование воспитательных возможностей социума, местных традиций в условиях поликультурного мира; всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке; признание на государственном уровне важности возрождения народной педагогики и принятие соответствующих решений, адресованных министерствам образования и учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических кадров); **социально-культурный фактор** (акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе; работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и

народной педагогики в средствах массовой информации; работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества) по возрождению народных традиций; функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества; возрождение гуманных традиций народной педагогики); **образовательно-педагогическоого фактор** (активное развитие социальной педагогики; регионализация образования; целенаправленная подготовка учителей к реализации народной педагогики в профессиональной деятельности; развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний (подтверждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области).

Таким образом, вышеназванные метопринципы, в совокупности с группой факторов (государственно-политический, социально-культурный образовательно-педагогический), способствуют этнопедагогической подготовке специалистов социальной сферы в поликультурном социуме.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.И. Басова

**Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь**

Аннотация. Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации и межкультурному образованию, их роли и значению в современном информационном пространстве.

Ключевые слова: средства массовой информации, информационное пространство, межкультурная коммуникация, межкультурное обучение, глобализация.

Abstract. The article deals with the problem of intercultural communication and intercultural education, their role and importance in the modern information environment.

Keywords: media, information space, intercultural communication, intercultural learning, globalization.

Основными характеристиками нашего времени являются формирование единого информационного пространства, взаимопроникновение культур и процессы глобализации. Решение этих проблем не может осуществляться вне развития и углубления коммуникативных процессов между культурами и осознания формирования нового социокультурного пространства и новой личности, что обуславливает необходимость теоретического осмысления процессов глобализации и межкультурной коммуникации. Именно поэтому вопрос интерпретации межкультурных различий как одной из функциональных особенностей процесса глобализации представляет особый интерес для исследователей различных научных направлений.

В связи с этим в процессе глобализации современного мира приоритетную значимость приобрела межкультурная коммуникация, которая позволяет раскрыть механизм процесса глобализации социокультурного пространства. Весьма актуальным и востребованным является формирование навыков межкультурной коммуникации, которые позволяют индивиду найти в иной культуре не только то, что отличает представителей различных культур друг от друга, но и то, что сближает и объединяет. Это возможно только в том случае, если коммуниканты научатся интерпретировать все происходящее в процессе межкультурной коммуникации с позиции иной культуры, соотносить существующие стереотипы с личным опытом и делать адекватные выводы, если научатся осмысливать чужую реальность путем пересмотра своих взглядов и представлений об иной культуре. Навыки межкультурной коммуникации дают человеку возможность правильно ориентироваться в едином культурном пространстве, которое характеризуется взаимодействием локальных культур с глобальной.

Однако развитие различных форм межкультурных контактов опережает развитие навыков коммуникации между представителями разных культур и исторически сформированных культурных моделей. Глобальные изменения в политике, экономике и культуре также сопровождаются разъединением

культур и народов, вызывают у некоторых из них стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. В результате мы являемся свидетелями многочисленных этнорелигиозных конфликтов, роста националистических настроений, региональных фундаменталистских движений и др. Возникает необходимость более основательного исследования вышеперечисленных процессов в контексте взаимодействия и взаимовлияния культур – межкультурной коммуникации, которая выступает важным фактором регуляции как внутренней жизни странами, так и взаимоотношений между странами и народами. Эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться. Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации, наиболее эффективными среди них является анализ фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межкультурного общения и генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. Успех акта межкультурной коммуникации зависит от понимания участниками этих различий и осознания единства и целеустремленности в достижении поставленной цели. Межкультурное обучение способствует формированию у специалиста в области средств массовой информации и коммуникации как творческих речевых умений и навыков в разных видах речевой деятельности, так и овладению им лингвистическим кодом, приобщению к национальной культуре, традициям и обычаям, социальной системе ценностей и реальностей, созданных другими народами, преодолению сформированных стереотипов, готовности к социокультурному диалогу и компромиссу. Под межкультурным обучением понимается индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур. Особое значение придается приобретению индивидуумом своего собственного опыта в процессе обучения. Различия между культурами рассматриваются как отдельные аспекты восприятия, ощущений, мышления и поведения человека. Межкультурное обучение

представляется обычно как процесс, состоящий из нескольких этапов, направленных на приобретение следующих навыков: осознание культурной специфики человеческого поведения вообще (cultural awareness); осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (self-awareness); осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (cross-cultural awareness).

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации, наиболее эффективными среди них является анализ фактов в виде диагностики конкретных ситуаций межкультурного общения и генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. Успех акта межкультурной коммуникации зависит от понимания участниками этих различий и осознания единства и целеустремленности в достижении поставленной цели.

Межкультурное обучение отличается от других образовательных направлений по нескольким параметрам. Главное отличие заключается в том, что необходимые знания и навыки приобретаются преимущественно через прямые, непосредственные культурные контакты. Это требует часто полного, или частичного абстрагирования от привычной системы толкования различных культурных феноменов, а также значительных когнитивных и аффективных изменений.

Таким образом, реалии последних лет свидетельствуют о необходимости осмысления роли межкультурной коммуникации в процессе глобализации современного мира, что позволяет обозначить направления изучения данной проблематики через изучение теорий глобализации и межкультурной коммуникации зарубежных и отечественных ученых; подготовку различных справочников, пособий, рекомендаций по межкультурной коммуникации; проведение межкультурных тренингов, мастер-классов и т.д. как способов обучения межкультурной компетенции; создание исследовательских центров по вопросам межкультурной коммуникации и др.

Такое обучение выделяет индивидуальность коммуниканта и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры. В контакте с «чужим» выделяется именно

индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране, его языке и культуре. Межкультурный диалог как средство и цель коммуникации и обучения направлен на обмен личным опытом в условиях различающихся культурных фонов общающихся. Большие возможности для этого имеют средства массовой информации, которые являются системообразующим элементом в диалоге культур и партнёрстве цивилизаций.

Литература

1. Хидаши, Ю. Международный обзор на предмет «Межкультурная коммуникация» как учебная дисциплина // Мир русского слова и русское слово в мире. Конгресс XI международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. – Т. 4. София, 2007. – С. 626–627.
2. Lustig, M.W. Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures / M.W. Lustig, J. Koester. – New York, 2010.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Т.Б. Казаренкова
Российский университет дружбы народов
г.Москва, Россия

Аннотация. В статье проведен социологический анализ развития межкультурного взаимодействия студентов в условиях становления и развития информационного общества в современной России. Выделены основные критерии (индикаторы) межкультурного взаимодействия в университете. Рассмотрены основные индикаторы и показатели информационного общества и их влияние на развитие университетского образования в России и мире. Проведен сравнительный анализ тенденций развития информационного общества в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова. Межкультурное взаимодействие, информационное общество, университетское образование.

**INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A FACTOR
OF DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION
IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY**

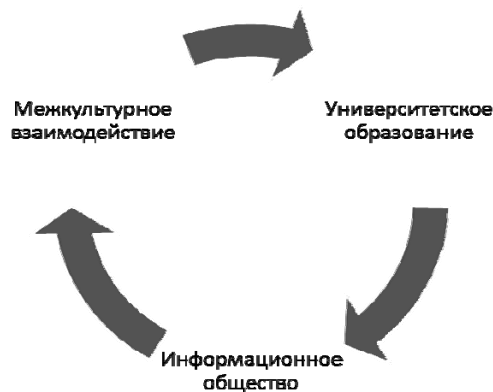
T. B. Kazarenkova
Russian University of Friendship of Peoples
Moscow, Russia

Abstract. The article gives a sociological analysis of the development of intercultural interaction of students in the conditions of formation and development of information society in Russia. The basic criteria (indicators) of intercultural interaction in the University. Describes the main indicators of the information society and their influence on the development of University education in Russia and the world. A comparative analysis of tendencies of development of information society in the constituent entities of the Russian Federation.

Key words: Intercultural communication, information society, University education.

Межкультурное взаимодействие в университете является одним из ключевых моментов эффективного социального взаимодействия в системе вузовского образования.

Стратегическими задачами современной высшей школы выступают социализация, профессионализация и самореализация студенческой молодежи [1]. Специалист с высшим образованием – это не только профессионально компетентный работник, но и высокообразованный, культурный человек, обладающий системой жизненных стратегий и гуманистических ценностей, успешно ориентирующийся в различных сферах жизнедеятельности, владеющий базовыми, социально-гуманитарными и естественнонаучными знаниями, умениями оценивать и анализировать социальные процессы, явления, прогнозировать их развитие в будущем.



Современные информационные технологии являются основой становления и развития университетского образования в условиях глобализации.

В Российской Федерации разработана и принята государственная Программа «Информационное общество (2011-2020)». Государственная программа охватывает все отрасли и сферы деятельности современного российского общества. Основные цели и задачи государственной программы направлены на повышение прозрачности и управляемости, а также, повышение конкурентоспособности экономики в целом. Одна из основных задач состоит в том, чтобы граждане и организации получали преимущество от применения информационных и телекоммуникационных технологий и создание условий для оперативного и эффективного взаимодействия государства с гражданами и бизнесом с их использованием.

Основными показателями реализации Программы станут рост индекса Российской Федерации в международном рейтинге стран по уровню развития информационных и телекоммуникационных технологий и увеличение количества граждан, использующих госуслуги в повседневной жизни. К 2020 году планируется увеличить долю населения, пользующуюся электронными госуслугами с 11% (показателя 2010 года) до 85%.

Программа состоит из 4-х подпрограмм:

Подпрограмма «Информационно-телекоммуникационная инфраструктура информационного общества и услуги, оказываемые на ее основе».

Обеспечение услуг электросвязи на территории Российской Федерации; развитие федеральной почтовой связи; совершенствование механизмов управления использованием радиочастотного спектра; управление развитием информационно-телекоммуникационной инфраструктуры информационного общества и услугами, оказываемыми на ее основе.

Подпрограмма «Информационная среда».

Строительство, восстановление, реконструкция, переоборудование объектов телерадиовещания; электронные средства массовой информации: контент и доступ к ним, участие России в международном информационном пространстве; поддержка социально значимых проектов в сфере средств массовой информации; развитие национальных информационных ресурсов.

Подпрограмма «Безопасность в информационном обществе».

Контроль и надзор, предупреждение информационно-технологических угроз национальным интересам России; противодействие терроризму, экстремизму, насилию и др.

Подпрограмма «Информационное государство».

Управление развитием информационного общества; развитие электронного Правительства; повышение качества государственного управления за счет создания и внедрения современных информационных технологий; услуги на основе информационных технологий в области медицины, здравоохранения и социального обеспечения; развитие сервисов на основе информационных технологий в области образования, науки и культуры; поддержка региональных проектов в сфере информационных технологий.

Интерес представляет рейтинг регионов Российской Федерации по уровню развития информационного общества. Лидирующие позиции занимают Москва, Санкт-Петербург, Ханты-Мансийский автономный округ, Ямало-Ненецкий автономный округ, Калининградская область, Тюменская область,

Новосибирская область, Свердловская область, Хабаровский край, Республика Карелия, Республика Татарстан и другие.

Рассмотрим международные рейтинги информационного общества.

Место России в международных рейтингах информационного общества определяется по следующим индексам:

- *Индекс развития ИКТ* в 2015 году составил 6,91%, что соответствует 45 месту России в международных рейтингах развития информационного общества (среди 180 стран мира); 1-е место в данном рейтинге занимает Республика Корея со значением индекса 8,93;

- *Индекс развития электронного Правительства* в 2014 году составил 0,73, что соответствует 27 месту России в международных рейтингах развития информационного общества (среди 200 стран); 1-е место в данном рейтинге занимает Республика Корея со значением индекса 0,95;

- *Индекс готовности к сетевому обществу* в 2015 году составил 4,53, что соответствует 41 месту России в международных рейтингах развития информационного общества (среди 160 стран мира); 1-е место в данном рейтинге занимает Сингапур со значением индекса 6,02.

(Источник: Данные МСЭ, Департамента экономического и социального развития ООН, Всемирного экономического форума).

Образование представляет собой мощный фактор культуры, обеспечивающий целостную многомерную самореализацию человека. Оно стимулирует раскрытие задатков человека, способствует обнаружению его талантов. Высшее образование — необходимое условие развития общества. Раскрытие в образовательных учреждениях интеллектуальных и нравственных потенциалов человека в их взаимосвязи, способствует интенсивному, гуманному освоению человеком резервов природы и общества. Межкультурное взаимодействие студентов способствует обогащению культурного потенциала, который несомненно влияет на эффективность социального взаимодействия. Информационная среда вуза предоставляет студентам широкое поле для общения, развития научно-

образовательных способностей и социокультурных возможностей современной молодежи.

Нами выделены *основные критерии (индикаторы) межкультурного взаимодействия в университете.*

- Место вуза в рейтинге университетов по интернационализации
- Наличие иностранных студентов из ближнего зарубежья и стран СНГ в университете
- Наличие иностранных студентов из стран дальнего зарубежья (Европа, США, Австралия, Япония, Китай и др.)
- Наличие международных научно-образовательных проектов со странами дальнего зарубежья
- Наличие международных научно-образовательных проектов со странами ближнего зарубежья и странами СНГ
- Наличие механизма получения «двойных дипломов» у студентов университета
- Наличие научных публикаций с зарубежными учеными из стран ближнего зарубежья и стран СНГ
- Наличие научных публикаций в соавторстве с зарубежными учеными из стран дальнего зарубежья
- Проведение международных научно-образовательных летних школ на базе университета
- Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс университета совместных учебных программ с зарубежными коллегами
- Развитие в вузе инновационной инфраструктуры, способствующей внедрению современных научных и учебных инновационных разработок
- Участие студентов вуза в реализации международных образовательных программ (европейских, программ мирового уровня)
- Наличие студентов, обучающихся по международным программам в Европейских странах и др.
- Высокая международная мобильность студентов университета
- Высокая международная мобильность ученых и преподавателей университета

- Вхождение университета в ключевые международные рейтинги вузов (Шанхайский и др.)
- Проведение на базе университета научно-практических международных конференций, симпозиумов, круглых столов и др.)
- Участие профессорско-преподавательского состава и руководства университета в работе Международных академий, научных сообществ ученых
 - Наличие среди ППС профессоров, имеющих звание профессор зарубежного вуза
 - Наличие в университете приглашенных профессоров, преподавателей из дальнего зарубежья
 - Наличие в университете приглашенных ученых из дальнего зарубежья (научная деятельность вуза)
 - Количество совместных монографий, учеников и др. научной литературы в соавторстве с зарубежными учеными под грифом университета
 - Наличие социокультурной среды для развития навыков межкультурного взаимодействия у студентов университета (ИНТЕРКЛУБЫ и др.)
 - Создание на базе университета землячеств студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья
 - Участие студентов университета в международных спортивных состязаниях (универсиады, чемпионаты мира и Европы, Олимпийские игры и др.)
 - Участие студентов в волонтерских международных организациях при проведении спортивных и культурных мероприятий (Олимпийские игры, Фестивали народов мира и др.)
 - Участие студентов и преподавателей в проектах зарубежных вузов по реализации совместных социокультурных мероприятий в странах Европы и мира
 - Совместная деятельность руководства университета, профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по созданию эффективной среды в вузе для развития компетенций межкультурного взаимодействия в вузе
 - Наличие в университете российских и международных Бизнес-инкубаторов

- Вхождение вуза в программу проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (ТОП 5 из 100).

Нами на основе анализа научной литературы и состояния современной вузовской практики определены основные факторы, обеспечивающие успешное формирование у студентов мотивации в освоении опыта межкультурного взаимодействия. Все их многообразие можно объединить в следующие группы [2]

Факторы социального характера:

поликультурная среда жизнедеятельности студента; профессиональные потребности будущего специалиста; толерантное отношение молодого человека к различным культурам;

Факторы социально-педагогического характера:

открытость высшего образования; социокультурная направленность совместной деятельности администрации вуза, преподавателей, студентов, персонала вуза; социокультурная внеаудиторная деятельность студентов

Факторы педагогического характера:

профессионализм и личностные качества преподавателя; интеграция аудиторной и внеаудиторной работы (включая междисциплинарную интеграцию); использование активных методов обучения в процессе формирования толерантных установок.

Факторы социально-психологического характера:

эмоциональная открытость к представителям различных культур в процессе взаимодействия; гуманизация отношений «администрация вуза - студент», «администрация вуза – персонал», «педагог – студент», «студент – студент», «студент – персонал вуза»; позитивный морально-психологический климат в студенческом коллективе.

Факторы психологического характера:

потребность студента в самосовершенствовании; способность молодого человека воспринимать универсальное и специфическое в различных культурах; направленность студента на изучение языковых и культурных систем.

Практически каждый студент может быть востребован в рамках интеграционных процессов высшего образования, в связи с чем задача преподавателя – помочь обнаружить студенту необходимость успешного освоения дисциплин социокультурной направленности, таких как история, философия, социология, культурология, иностранный язык, которые помогают ему реализовывать как свой личный профессиональный творческий потенциал, так и потенциал высшего учебного заведения, представителем которого он является.

Формирование у будущих специалистов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия, которое осуществляется преподавателями различных дисциплин, успешно стимулируется перспективой контактов с представителями различных национальностей, населяющих Российскую Федерацию и страны СНГ, а также с партнерами из университетов дальнего зарубежья.

Современный университет представляет собой сложную образовательную корпорацию, в которой постоянно осуществляется генерация новых идей, разрабатываются модели развития большинства научных инновационных направлений исследования, осуществляются сложные механизмы управления. Университетский мир – это мир мультивзаимодействия.

В основном, в образовательной среде, межкультурное взаимодействие студентов, чаще всего, ассоциируется с возможностью познания различных культур мира, общение учащихся с представителями самобытных культур развивает познавательные способности, формирует толерантное отношение в молодежной студенческой среде. Подготовка будущего специалиста, это не только процесс обучения и воспитания, это прежде всего процесс развития молодого специалиста, то есть уже в университете, формируются основы его будущей профессии и модель поведения в его будущей профессиональной среде. Поэтому навыки межкультурного общения, которые он получает, обучаясь в университете будут полезны для него в будущем.

В социологическом опросе принимали участие студенты, преподаватели, административно-управленческий персонал московских вузов. Далее приведены основные результаты ответов.

На вопрос «Как часто Вы посещаете сайты университетов России». ответы распределились следующим образом



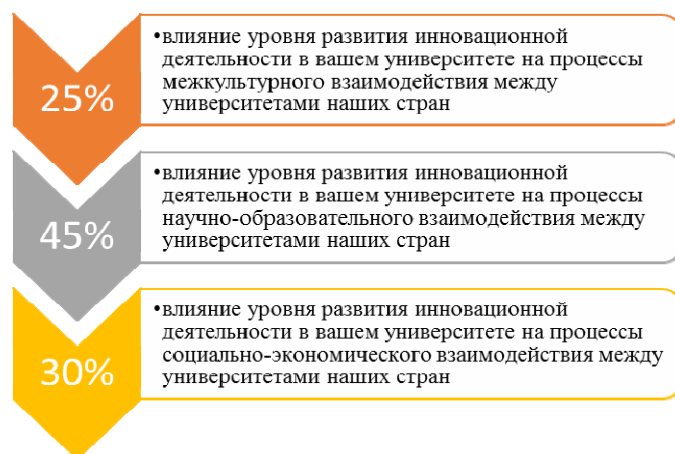
35% респондентов ответили, что они посещают сайты российских университетов довольно часто,

25% респондентов посещают сайты российских вузов постоянно,

20% респондентов посещают сайты российских вузов достаточно редко,

10% респондентов затруднились ответить на данный вопрос

На вопрос «Оцените влияние уровня развития инновационной деятельности в вашем университете на процессы межкультурного, научно-образовательного, социально-экономического взаимодействия между нашими университетами в условиях информационного общества» ответили следующим образом



25% респондентов отметили важность развития инновационной деятельности на процессы межкультурного взаимодействия между университетами России и мира,

45% респондентов считают, что инновационная деятельность позитивно влияет на процессы научно-образовательного взаимодействия между университетами России и зарубежных стран, а также позволяет более эффективно развивать студенческую мобильность,

30% респондентов отметили важность развития инновационной деятельности на процессы социально-экономического взаимодействия между университетами

На вопрос «Оцените по 10-бальной шкале основные критерии (индикаторы) по которым определяется уровень межкультурного взаимодействия в университете, ответы распределились следующим образом:

38 % студентов оценили данные критерии «8-10» баллов;

35 % студентов оценили данные критерии «5-7» баллов;

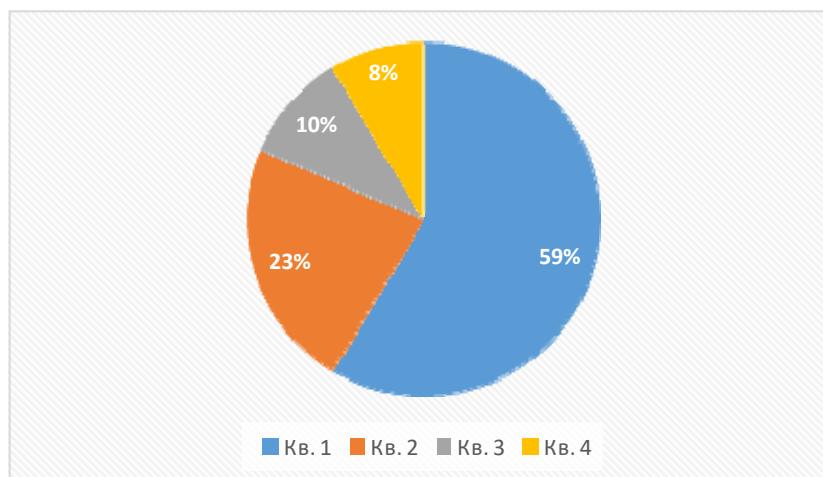
10 % студентов оценили данные критерии «6» баллов;

8 % студентов оценили данные критерий «5» баллов;

7 % студентов оценили данные критерии «4» баллов;

2 % студентов затруднились ответить.

На вопрос «Межкультурное взаимодействие в вузе способствует...» ответы респондентов распределились следующим образом



58 % респондентов ответили, что межкультурное взаимодействие в вузе способствует развитию процессов обучения и воспитания, совершенствованию инфраструктуры университета,

23 % респондентов ответили, что межкультурное взаимодействие в вузе способствует развитию внутрироссийских и международных научно-образовательных контактов,

9 % респондентов ответили, что межкультурное взаимодействие в вузе способствует развитию процессов адаптации иностранных студентов в российских вузах, профилактике и предотвращению межэтнических и межконфессиональных конфликтов в молодежной образовательной среде,

10 % респондентов ответили, что межкультурное взаимодействие в вузе способствует развитию навыков межкультурного взаимодействия, полезных в дальнейшем трудоустройстве выпускников вуза

На вопрос «Как часто Вы или студенты вашего университета участвуют в международных научно-образовательных летних школах», ответы распределились следующим образом

35% респондентов ответили, что постоянно участвуют в международных научно-образовательных летних школах

25% респондентов ответили, что часто участвуют в международных научно-образовательных летних школах

18% респондентов ответили, что участвуют в международных научно-образовательных летних школах 1 раз в год

12% респондентов ответили, что участвуют в международных научно-образовательных летних школах 1 раз за период обучения в вузе

15% респондентов затруднились ответить, как часто они участвуют в международных научно-образовательных летних школах

На вопрос «Оцените уровень международной студенческой мобильности в вашем университете», ответы распределились следующим образом

31% респондентов оценивают уровень международной студенческой мобильности в своем университете как высокий

48% респондентов оценивают уровень международной студенческой мобильности в вашем университете как средний

21% респондентов оценивают уровень международной студенческой мобильности в своем университете как низкий

На вопрос «Оцените уровень межкультурного взаимодействия между вашей страной и Россией в условиях информационного общества», ответы распределились следующим образом

25% респондентов ответили, что оценивают уровень межкультурного взаимодействия между Россией и странами участниками международных проектов, как высокий

75% респондентов ответили, что оценивают уровень межкультурного взаимодействия между Россией и странами участниками международных проектов, как среднестабильный

Одна из основных целей современного социологического образования в вузе - обеспечить будущих специалистов-управленцев знанием теоретических и практических основ современной социологии, основам межкультурного взаимодействия, раскрыть потенциал социологического знания в условиях информационного общества, раскрыть основные категории и понятия инновационной социологии, сформировать у студентов интерес к данной науке, обеспечивающей при

качественном освоении, успех в социальной и профессиональной жизнедеятельности.

Будущий специалист-управленец должен быть готов к различным видам профессиональной деятельности, в том числе, организационно-управленческой, информационно-аналитической, диагностической, инновационной, методической, научно-образовательной. Данные виды деятельности специалиста предполагают успешное освоение студентами базовых вопросов современной социологии.

В ряду первоочередных мер, направленных на повышение качества университетской подготовки специалистов в условиях информационного общества, целесообразно выделить следующие:

- выдвижение в качестве одной из приоритетных задач университетского образования - задачу формирования социологической культуры специалиста-управленца в условиях информационного общества;
- выделение в содержании нормативных учебных курсов модуля, определяющего базис социологической культуры, создающего условия для осмысления студентом современных социальных преобразований;
- создание авторских курсов социально-гуманитарного профиля, развивающих личностные потенциалы и профессиональные умения обучающихся, посредством освоения ими базовых социологических знаний и способов практической деятельности в условиях информационного общества;
- интеграция в работе со студентами содержания социально-гуманитарных учебных дисциплин, обеспечивающих развитие гуманистического мировоззрения, освоение знаний и системы социальных ценностей человека; создание интегративных учебных курсов и факультативов;
- использование форм и методов обучения, развивающих у студентов социологическую культуру и межкультурное взаимодействие, стимулирующих у них потребности в творческом стиле жизнедеятельности, перспективы самореализации в условиях современного информационного общества;

- объективная, качественная оценка результативности университетского образования студентов в контексте социально-гуманитарной подготовки специалиста;
- более широкая практическая социологическая подготовка студентов.

Современное университетское образование интегрировано во все сферы жизнедеятельности человека и общества. Современное развитие межкультурного взаимодействия студентов в условиях информационного общества является актуальной проблемой современного социологического знания. Проблемы социологического образования специалистов-управленцев могут рассматриваться лишь в комплексе проблем человечества, важнейшей из которых является проблема его устойчивого развития и выживания, а также обеспечения благосостояния. Система социально-гуманитарного образования, по мнению ведущих отечественных и зарубежных ученых, является реальным средством решения вышеуказанной жизненно важной проблемы в условиях информационного общества.

Литература

1. Индикаторы информационного общества: 2016 статистический сборник /И.Адрахманова, Л.М. Гохберг, М.А. Кевеш и др.; Нац. Исслед. Ун-т. «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2016
2. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №2. – 2009. – С.73-77 .
3. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии. // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №1. – 2010. – С.69-73.
4. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №3-4. – 2007. – С.157-161.
5. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография. – М.: РУДН, 2014.

6. Новые смыслы образовательных стратегий молодежи: 50 лет исследования [монография] / Д.Л.Константиновский, М.А.Абрамова, Е.Д.Вознесенская, Г.С.Гончарова, В.Г.Костюк, Е.С.Попова, Г.А.Чердиченко. – М.:ЦСП и М, 2015.

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Л.К. Фортова

**Владимирский юридический институт ФСИН
г.Владимир, Россия**

Н.И. Евсюкова

**Владимирский государственный университет
г.Владимир, Россия**

Аннотация. В данной статье представлены условия, обеспечивающие эффективное формирование поликультурной личности в высшем учебном заведении. Описаны проблемы, обусловленные низким уровнем культуры межнационального общения, а также возможности их решения посредством изучения психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: культура, личность, межнациональное общение, психолого-педагогическое обеспечение.

TO THE QUESTION ABOUT FORMATION OF THE POLY CULTURAL PERSONALIT IN THE HIGH SCHOOL

L.K.Fortova

VYUI FSIN, Vladimir, Russia

N.I. Evsyukova

Vladimir State University, Vladimir, Russia

Annotation This article presents the conditions, providing effective formation polycultural personality in a higher educational institution. Problems are described, caused by a low level of culture Interethnic communication, as well as opportunities their solutions through studying of psychological and pedagogical disciplines

Keywords: culture, personality, interethnic communication, psychological and pedagogical provision.

В современных реалиях в связи с общемировыми тенденциями глобализации все более частыми становятся межнациональные конфликты, и детерминированные ими столкновения на национальной почве. Основополагающей причиной, на наш взгляд, этих противоречий выступает низкий уровень культуры, в том числе, межнационального общения. Среди участников деструктивных акций большую роль играют молодые люди. Нам представляется, что этот факт аргументирует необходимость развития нового типа образования – поликультурного. Пришло время конструировать условия формирования поликультурной личности, ориентированной на глубокий диалог с носителями различных этнокультурных ценностей. Одним из показателей состояния межнациональной коммуникации выступает уровень культуры, детерминирующий межнациональные отношения и цивилизованность общества.

Социум – это достаточно часто этнически неоднородная, многоконфессиональная структура. Процесс развития человека в обществе невозможен без глубокого знания особенностей проявления различных культур в монолитном социальном пространстве.

Тенденция сузить развитие личности в поле одной культуры, как правило, оборачивается последующим культурным

шоком, который экстраполирует кульминацию конфликта ряда культур на уровне индивидуального сознания.

Эффективным средством формирования поликультурной личности является психолого-педагогическое знание с привлечением иностранных языков. Индивиды, компетентные в целях и задачах психологии и педагогики, владеющие несколькими иностранными языками, знакомые с культурой народа, на языке которого они говорят, будут относиться друг к другу толерантно.

Для выяснения восприятия студенческой молодежью родной культуры, а также европейской и американской, мы провели опрос студентов Владимирского государственного университета имени А.Г. Н.Г. Столетовых (ВлГУ). В ходе исследования было выявлено, что немалая часть респондентов имеют достаточно размытые, аморфные представления о США и Великобритании, основанные на стереотипах и просмотренных художественных фильмов. В ответах преобладали явно негативные отношения к США. Как малознакомая, но привлекательная характеризовалась культура Великобритании, Франции, Германии. Мы заметили закономерность, что студенты, отвечавшие таким образом, владели языком одной из этих стран.

Исследование показало, что даже если люди владеют одним и тем же языком, но не знакомы с азами психолого-педагогического знания, они не всегда могут правильно понять друг друга, поскольку не задумываются об истинных человеческих ценностях. Мы выявили, что даже при наличии тождественного опыта люди разных культур по-разному воспринимают и оценивают идентичные культурные явления, выбирают разные способы решения одной и той же проблемы.

Одно знание лексических единиц, речевых клише, грамматических структур не дает представления о культурном разнообразии мира. В то же время, опираясь на психологию и образ мышления народов, воспитательные традиции, здоровую толерантность, возможно сформировать реалистичное видение мира, свободное от мифов, бытующих о чужой культуре.

Большую помощь психология и педагогика оказывают в области речевого этикета и этикета делового общения. Они позволяют глубоко рассмотреть общение в иноязычной среде и

усвоить национальную стратегию поведения в конкретных ситуациях. На уроках обучения диалогическому общению, опираясь на характерные черты поведения народа, носителя языка, нельзя забывать о психологическом барьере из-за несовпадения стилей общения.

Чтение и самостоятельный анализ трудов зарубежных писателей в оригинале, перевод статей, прослушивание новостей на иностранном языке развивают художественно – эстетический вкус, дают представления о знакомстве с культурой, обычаями и традициями народов стран изучаемого языка, расширяют эрудицию и кругозор. Опора на психолого-педагогическое знание, ориентированное на личность человека как наивысшую ценность, позволяет увидеть ситуацию с разных точек зрения, отказаться от слепого копирования, безосновательного заимствования элементов других культур. Всестороннее поликультурное обучение дает возможность сохранить национальную, религиозную, личностную идентичность народа в условиях глобализации общественных отношений.

Таким образом, одной из целей обучения студентов является формирование умения соблюдать правила нравственного и речевого поведения своего этноса в общении на иностранном языке с целью сохранения своего национального менталитета, поведенческих традиций, а также способности при необходимости быть доступным для представителей иной культуры. Кроме того, необходимы умения проводить ассоциативные связи между явлениями в Российской и иностранной традициях, комментировать использование разного уровня языковых единиц в художественных произведениях, отражающих российскую и иностранную реальность; умения конструировать стратегии и тактики коммуникации, коррелирующие с национальной психологией.

Нам представляется, что опора на поликультурный подход в части организации изучения учебного материала даст возможность усвоить иностранный язык в тесной связи с психолого-педагогическим знанием, историей и культурой страны изучаемого языка, участвовать в диалоге культур.

Поликультурный подход представляет homo sapiens как носителя национальной культуры, глубоко знающего родной язык,

народные традиции, обычаи, умеющего грамотно реагировать на проявления другой культуры, и, вместе с тем, развивать собственную личную культуру, обогащать свой духовный мир.

ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ОДИН ИЗ КАТАЛИЗАТОРОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С.А. Коваленко
РУДН, г. Москва, Россия

Аннотация. Приводится обзор основных правовых основ осуществления процедуры признания иностранного образования и (или) квалификации в Российской Федерации. Особое внимание уделяется влиянию данной процедуры на межкультурное взаимодействие.

Ключевые слова: признание образования и (или) квалификаций, межкультурное взаимодействие, студенческий обмен, сетевые университеты

RECOGNITION OF FOREIGN QUALIFICATIONS AS ONE OF THE KEY CATALYSTS OF INTERCULTURAL INTERACTION

S.A. Kovalenko
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article reviews the basic legal framework of the recognition procedure of foreign education and (or) qualifications in the Russian Federation. Particular attention is paid to the impact of this procedure to cross-cultural interaction.

Keywords: recognition of education and (or) qualifications, intercultural cooperation, student exchange, network universities.

Межкультурные обмены, особенно молодежные обмены, являются одним из ключевых факторов консолидации народов в решении общей задачи продвижения на пути устойчивого

развития. Именно культура, ввиду громадного общечеловеческого потенциала, способна быть объединяющим звеном, в котором люди различных национальностей, вероисповедания, возраста и профессий могут строить свое общение без каких-либо искусственных границ исключительно на основе взаимопонимания.

Международный студенческий обмен также является неотъемлемой и важной частью межкультурного взаимодействия. С одной стороны, иностранные студенты являются носителями и визитной карточкой других культур и цивилизаций. С другой стороны, приезжая на обучение или стажировку в другую страну, студенты сами так или иначе осваивают культуру принимающей страны.

Согласно данным Института статистики ЮНЕСКО на 2014 год Российская Федерация занимала 6-е место по количеству иностранных студентов [3]. По состоянию на 2014 год в РФ обучалось около 156 тысяч иностранных граждан из 170 стран мира [2].

Межкультурное взаимодействие выстраивается не только на взаимопонимании, но и на влиянии друг на друга, взаимном обогащении и выработке общих или близких позиций.

Непрерывным и ключевым механизмом реализации студенческого обмена является необходимость признания иностранных квалификаций [1]. С этими вопросами зачастую сталкиваются сотрудники приемных комиссий, международных служб образовательных организаций, и конечно же, сами студенты.

Существуют национальные и международные механизмы признания квалификаций. Согласно Статьи 107 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273 от 29 декабря 2012 года действуют две правовые основы, на базе которых осуществляется признание образования и (или) квалификации, полученных в иностранном государстве.

К первой категории относятся международные договоры о взаимном признании. Данные документы могут носить как двусторонний, так и многосторонний характер. Многосторонние соглашения, как правило, заключаются между странами, имеющими схожие системы образования. В случае, если ввиду

каких-либо причин (трудности при разработке соглашений, различное оценивание уровней квалификаций, исторический аспект и т.д.) между государствами отсутствуют соглашения о взаимном признании квалификаций, то в силу вступают международные конвенции о признании, которые зачастую объединяют страны отдельных регионов. Как правило, такие документы заключаются в рамках международных организаций, таких как ЮНЕСКО и (или) Совет Европы.

Ко второй основе относится непосредственно законодательство Российской Федерации. Нормативно-правовая база признания прежде всего опирается на вышеназванный Федеральный закон №273.

Следует также отметить, что в связи с необходимостью упрощения процедуры признания квалификаций, государством были определены образовательные организации, которым предоставлено право самостоятельно в установленном ими порядке осуществлять признание иностранного образования и (или) квалификации. В данный перечень вошли ведущие высшие учебные заведения РФ, включая Российский университет дружбы народов. Однако самостоятельное признание данными вузами допускается только в целях приема на обучение в эти же заведения.

Яркими примерами межкультурного взаимодействия являются сетевые университеты СУ СНГ, УШОС и недавно созданный СУ БРИКС. В рамках данных университетов студенты не только осваивают образовательные дисциплины, традиции и культуру принимающей страны, но и получают два диплома об образовании, создавая серьезную конкуренцию выпускникам, закончившим одно высшее учебное заведение.

Процесс освоения культурных традиций других стран является ключевым условием развития стабильности мира, а решение вопросов признания иностранного образования и (или) квалификации является одним из действенных катализаторов все более набирающего темпы межкультурного сотрудничества.

Литература

1. Ткач Г.Ф., Зверев Н.И., В.М. Филиппов. Признание академических и профессиональных квалификаций в системах

высшего образования России и зарубежных стран: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 348 с.

2. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 12 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2015. – с. 8-9. (дата обращения: 12.09.2012).

3. UNESCO Institute for Statistics URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> (дата обращения: 08.03.2016)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СРЕДСТВАМИ КУРСА «ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Д.А. Еловикова
Брянский государственный университет
им. академика И.Г. Петровского
г.Брянск, Россия

Аннотация: Важную роль в преодолении негативных сторон этнического парадокса играет образование. Одна из задач образования - формирование компетентности в межкультурном взаимодействии. Дисциплина «Поликультурное образование» помогает повысить уровень культуры межнационального общения и компетентности в межкультурном взаимодействии молодежи.

Ключевые слова: компетентность межкультурного взаимодействия, культурный ассимилятор, поликультурное образование, этнический парадокс.

Annotation: Education plays an important role in overcoming the negative aspects of the ethnic paradox. One of the tasks of education is the formation of competence in intercultural interaction. The discipline "Multicultural education" helps to raise the level of culture of interethnic communication and competence in the intercultural interaction of young people.

Keywords: competence of intercultural interaction, cultural assimilator, multicultural education, ethnic paradox.

Одной из особенностей развития современного общества является этническое возрождение. Первоначально это явление называли этническим парадоксом.

Парадокс мы видим в том, что, с одной стороны, стремление этносов и наций сохранить и возродить культуру предков рассматривается как положительное явление, которое закономерно может привести к обогащению культур на основе межкультурного диалога, но, с другой стороны, углубление этноса в поиск национально-этнического самосознания ведет к утрате ценностей многонационального общества: дружбы, взаимодействия, познания другой культуры. Этносы становятся более закрытыми друг для друга, растут проявления недоверия, враждебности, интолерантности.

Усугубляет ситуацию рост агрессивности в подростково-молодежной среде [2; 11]. Исследования показывают, что растет и проявление агрессивности представителей славянского этнотипа к иным этнотипам на территории РФ [3; 7].

В итоге мы приходим к ситуации, когда рост этнической идентичности и самосознания в соединении с растущим уровнем агрессивности поведения приводит к усилению этноцентризма, ксенофобии, интолерантности, в том числе в ее крайних формах (экстремизм: националистический, религиозный, моральный), нарушению конструктивного взаимодействия между культурами и этносами, препятствует построению гармоничного социума, приводит к конфликтам.

Причиной экстремизма, как общей идеологии восприятия «другого» и как реакции на присутствие другой культуры является моральная и интеллектуальная ограниченность личности, отстаивающей подобные взгляды [1]. Педагоги, психологи, социологи, культурологи и многие другие специалисты говорят сегодня о деградации молодого поколения, отмечая низкий уровень общей культуры молодых людей, недостаточный уровень развития компетентности взаимодействия, культуры общения.

Многочисленные документы государств и международных организаций предлагают принципы и способы политического и социального регулирования национального вопроса, снижения напряжения, борьбы с экстремизмом. Однако социально-политических мер недостаточно. В преодолении экстремистских

настроений и решении проблем этнического парадокса большое значение имеет образование. Образование является важнейшим средством развития и формирования личности. Оно предоставляет необходимую информацию, образцы поведения и деятельности, способы взаимодействия личности с социумом, способствует формированию мировоззрения. Усвоение содержания образования вводит человека в мир культуры, помогает формированию его идентичности. Именно образование, должным образом организованное, может дать человеку необходимый опыт для построения конструктивного взаимодействия с представителями других культур.

Современный компетентный подход в образовании нацеливает участников образовательного процесса на формирование ключевых компетенций. В их число входят и компетенции, связанные с участием в межкультурном взаимодействии [5; 12].

Качество личности, предполагающее способность компетентного участия в межкультурном взаимодействии, разные исследователи предлагают называть по-разному: коммуникативная компетентность (Ю.Н. Емельянова, Н. В. Казаринова, А. Крылов, В. Н. Куницына, А.Н. Леонтьев, Л.А. Петровская, В. М. Погольша, Е.В. Руденский и др.); межкультурная (кросс-культурная) компетентность (М. Бирам, Н.Н. Васильева, Н.Д. Гальскова, С.И. Гармаева, Н.И. Гез, А.П. Садохин, В.В. Сафонова Н.В. Черняк и др.); поликультурная компетентность (А.Н. Джурицкий, В.В. Макаев, З.А. Малькова, С.У. Наушабаева, О.С. Новикова, Л.Л. Супрунова и др.); этнокультурная компетентность (Л.И. Боровиков, Э.Х. Джанибекова, А.Н. Некрасова, Т.В. Поштарева, З.М. Урусова и др.)

Самый общий сравнительный взгляд позволяет отметить много общего в определениях этих понятий и их содержательном наполнении. Не ставя целью данной работы сравнительный анализ и систематизацию понятий, мы предлагаем термин «компетентность в межкультурном взаимодействии», так как это, по нашему мнению, лучше отражает ее смысл: владение способностью организовывать и реализовывать конструктивное взаимодействие в межкультурной среде.

Компетентность в межкультурном взаимодействии (КМВ) - интегративное качество личности, представляющее собой

систему когнитивного, операционного, поведенческого, эмоционально-ценностного компонентов, владение которой необходимо для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи позитивного взаимодействия различного характера и уровня с представителями разных культур.

К сожалению, современная система общего образования еще слабо готова для всесторонней работы по формированию КМВ, не разработаны конкретные технологии, методы и формы работы по ее формированию и развитию. Но уже сегодня можно найти возможности для подготовки подростков и юношества к конструктивному взаимодействию в многокультурной среде.

Хорошим потенциалом в данном вопросе обладает дисциплина «Поликультурное образование». Для формирования КМВ в учебную программу дисциплины включена тема «Культурный ассимилятор как техника подготовки к кросс-культурному взаимодействию».

Культурные ассимиляторы (КА) основываются на рефлексии и работе с различиями взаимодействующих культур, это одна из кросс-культурных техник, которая воплощает атрибутивный подход. Термин «ассимилятор» в данном словосочетании связан с пониманием ассимиляции в культурологии: «процесс усвоения культурных черт группой меньшинства, которая попала в культуру группы большинства, т.е. ситуацию усвоения культуры через эмиграцию в страну с другой культурой» [8, 71]. Этот термин не предполагает полного отказа от своей культуры и слияния с иной группой, и в то же время верно отражает суть ассимилятора – усвоение правил, традиций и обычаев иной этнокультуры группой меньшинства.

Анализ литературы позволяет сформулировать задачи использования КА [4; 6; 10]: - освоение изоморфных атрибуций; - корректировка своих эмоциональных реакций в ходе взаимодействия с представителями других культур; - снижение частоты применения негативных стереотипов по отношению к представителям другой культуры; - формирование установок на толерантное отношение к другой культуре и ее носителям. Очевидно, что использование ассимиляторов положительно влияет на формирование КМВ.

Структура и этапы разработки КА достаточно подробно описаны в статье Т. Стефаненко и А Солдатенкова [9].

Работа студентов с КА строится следующим образом:

1 занятие (лекция): Культурный ассимилятор как техника подготовки к кросс-культурному взаимодействию. Цель: теоретически подготовить студента к разработке КА, сформировать знания о назначении и структуре КА. Задание для самостоятельной работы дома: всесторонне изучить культуру заданной страны или этноса.

2 занятие (практическое): Теория и практика использования культурных ассимиляторов. Цель: изучить структуру и механизм действия КА, содействовать повышению толерантного отношения к культуре Чечни. Содержание: работа с культурными ассимиляторами Т. Стефаненко для русских и чеченцев. Форма работы: индивидуальная. Задание для домашней работы: продолжить изучение заданной культуры, найти этнические имена и топографические названия для своего ассимилятора.

3 занятие (практическое): Технология составления культурного ассимилятора. Цель: организовать практическую деятельность студентов по освоению методики составления КА. Содержание: составление ситуаций КА (по три для пары студентов), подбор казуальных атрибуций, консультации с экспертом из другой культуры. Форма работы: парная. Задание для домашней работы: завершить составление КА, оформить его в соответствии с требованиями.

4 занятие (практическое): Технология применения культурного ассимилятора для подготовки к межкультурному взаимодействию. Цель: организовать практическую деятельность студентов по апробации своих КА, уточнить казуальные атрибуции, закрепить знания новой культуры. Форма работы: групповая. Задание для домашней работы: объединить ситуации в группы (по 7-10 ситуаций), оформить в соответствии с требованиями, сдать на проверку.

Особенность данной работы можно считать то, что русские студенты составляют КА для русских граждан, взаимодействующих с новой культурой. Для этого им необходимо достаточно глубоко изучить эту культуру. В процессе изучения формируются интерес, снижается напряженность непонимания,

возникает чувство симпатии к представителям новой культуры. Предпочтение отдавалось потенциально конфликтным ситуациям, предложенные казуальные и изоморфные атрибуции объясняли поведение и способствовали предупреждению конфликтов.

В течение двух лет студентам в качестве другой культуры предлагался Таджикистан. Этот выбор был обусловлен тремя причинами: 1) культура Таджикистана сильно отличается от славянской, что пробуждает интерес, основанный на удивлении; 2) Таджикистан занимает четвертое место по числу иммигрантов в РФ; 3) наличие на факультете студента со знанием культуры Таджикистана, который может выполнять функции эксперта.

По итогам работы студенты составили КА, которые охватили многие стороны культурных различий двух народов. Всего было составлено более трех десятков ситуаций.

Составление КА оказало положительное влияние на развитие КМВ студентов-психологов, студенты овладели одной из техник работы по развитию КМВ в их будущей практике. Однако продвижение в данном направлении требует разностороннего и глубокого проникновения в культуры взаимодействующих групп и индивидов, и предполагает совместную работу с культурологами, лингвистами.

Литература

1. Баева Л.В. Экстремизм: природа и формы проявления. Каспийский регион: экономика, политика, культура. 2008. № 3(16) С. 21-26.
2. Иващенко А.В., Кириенко А.А. К вопросу о проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности. Вестник оренбургского государственного университета. 2013. №2 (151). С. 115-120.
3. Даниленко Т.В. Агрессивность младших школьников в многонациональных классах и ее коррекция. Вестник забайкальского государственного университета. 2009. №3. С48 – 53.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л. А., Соловьева О.В. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс]. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

6. Калита В.В., Сапожникова Е.Е. Решение задач межкультурного взаимодействия: опыт разработки культурного ассимилятора для межэтнических (русско-корейских) семей. Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2013. № 6. С.79-83.

7. Корнеева Е.Н. Нестандартные дети. М.: Эксмо, 2001.

8. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2001.

9. Стефаненко Т., Солдатенков А. Мастерская "Культурный ассимилятор". [Электронный ресурс]. // Век толерантности: Научно-публицистический вестник, № 3-4. URL: <http://www.tolerance.ru/VT-3-4-maste-assim.php?PrPage=VT>

10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2009.

11. Цыренов В.Ц. Агрессивное поведение молодежи как социально-педагогическая проблема. Вестник Бурятского государственного университета. 2010. №1. С 49-53.

12. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. С.11.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

С. Г. Чавдарова – Костова
Софийский университет им Св.Климента Охридского
г.София, Болгария

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты включения информационно-коммуникационных технологий во

взаимодействии преподаватель-студент, как в аудиторной, так и во внеаудиторной среде – в отношении мотивации и возможностей преподавателя взаимодействовать с этими технологиями.

Ключевые слова: преподаватель, высшее образование, современные технологии

LECTURER IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN FRONT OF THE CHALLENGES FOR USING CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF WORK WITH STUDENTS

Abstract. In this paper main questions related to the inclusion of informational – communicational technologies in the interaction lecturer – student are discussed, as in the auditorium, as in out-of-auditorium environment - as regards motivation and possibilities of the lecturer to interact with these technologies.

Key words: lecturer, higher education, contemporary technologies

Качество труда университетских преподавателей в последние годы все чаще связано с их возможностями использовать современные информационно-коммуникационные технологии. На сегодняшний день существует много таких возможностей, связанных как с процессом общения со студентами во внеаудиторной и аудиторной среде, так и в процессе обучения в аудиторной и внеаудиторной среде.

Традиционное общение со студентом в аудиторной среде и в других пространствах университета сегодня расширяется посредством общения через электронную почту, Skype, Facebook и других коммуникационных каналах. Есть преподаватели, которые широко используют один или более каналов, и таким образом, становятся более доступными для коммуникации для студентов. Есть преподаватели, которые ограничивают такой тип общения до использования электронной почты по разным причинам: некоторые из более взрослых не имеют привычек ежедневного использования этой формы общения, другие не видят значения в создании профиля в социальной сети, как Facebook для самих себя и, конечно, не используют ее, третьи не считают, что необходимо,

чтобы существовали столько каналов для доступности к ним внеаудиторной среде, так как это нарушает их личное время и пространство.

Презентационные навыки преподавателя рассматриваются как необходимое условие для улучшения качества преподавания в университете. Современный преподаватель должен не только владеть традиционными методами преподавания, но и эффективно использовать современные технические средства, с помощью которых может сделать процесс обучения более интересной, более мотивирующей и провокационной активностью для студентов. Это тезис, который в последние годы приобрел качество аксиомы. Использование современных технических средств и связанной с ними технологией и методикой преподавания включено в контексте проблематики для интерактивных методов обучения и сегодня многие учителя в системе среднего образования и преподаватели в университете ассоциируют и даже ставят знак равенства между интерактивностью и информационно-коммуникационными технологиями, что на самом деле не в полной мере отражает отношения между этими двумя явлениями (нельзя поставять и перекрыть особенность общения между обучаемым и обучающим, и технологию, которая является опосредованным механизмом общения). Технология является важной, значимой, без нее не могут случиться эти нововведения, которые изменяют и характер общения в классе или аудитории, она является предпосылкой для того, что будет потом. От преподающего уже зависит, будет ли и как будет использовать возможности техники и технологии, для усовершенствования своей профессиональной работой.

Это не секрет, что все еще есть преподаватели в системе высшего образования, которые не совсем готовы использовать современную технику для целей обучения. Есть и такие, которые не используют продукты программного обеспечения с целью подготовки материалов для работы со студентами. Некоторые из них не хотят делать это, потому что им дополнительно трудно (все-таки требуется специальная подготовка, развитие умений, времени), независимо от того, что после этого готовые материалы облегчили бы их работу в аудитории. Другие, даже если они готовы, имеют развитые умения, умеют хорошо делать

презентации и другой вид материалов посредством программных продуктов, не считают, что необходимо слишком сосредотачиваться на использование технологий в процессе обучения со студентами, потому что таким образом игнорируются ценные аспекты традиционных методов обучения, с помощью которых преподаватель воздействует своей речью. Фактом является, что есть преподаватели, которые сверх доверяются использованию современных технологий, чтобы осуществить процесс обучения и таким образом игнорируют свою дальнейшее совершенствование в контексте традиционных методов обучения и воздействия на студентов (даже есть и такие, которые „считают”, что используют презентации, но на самом деле дословно читают текст слайдов, не добавляя ничего другого, или свободно комментировать написанное, что не остается незамеченным и непрокомментированным студентами). Сегодня не следует попадать ни в одной, ни в другой крайности, потому что они не в пользу эффективности обучения и взаимодействия со студентами.

Другим аспектом проблемы является отношение преподавателей к их включению в дистанционном электронном обучении, что существенно изменяет процесс преподавания и взаимодействие со студентами. Есть преподаватели, которые с энтузиазмом и с большой мотивацией трансформируют свои курсы в электронном формате и им нравится способ коммуникации посредством электронных платформ (напр. MOODLE). Есть такие, которые находятся в другой крайности – не желают, отказывают работать со студентами в этом формате, по различным причинам – неразвитые умения для работы в таких платформах, недооценка роли электронного обучения для повышения качества работы студентов, отрицание роли электронного обучения в качестве заменителя традиционного обучения лицом к лицу. Остальные „посередине” – с различной степенью энтузиазма и умений работы с программными продуктами, но работающие в контексте электронного обучения.

Важным является и вопрос для эффективного использования имеющегося техники и технологии, которые могут быть применены в процессе университетского обучения. Результаты исследования, проведенного в университетах в Болгарии несколько лет назад, выделяют несколько проблемных

областей использования современных технологий университетскими преподавателями: „отсутствие или недостаточная степень владения компьютерными умениями; отсутствие знаний и умений среди преподавателей для разработки педагогического дизайна электронных учебных материалов; отсутствие у академического состава отношения к обучению с электронными средствами обучения; отсутствие надежной защиты авторских прав электронных изданий и возможность им злоупотреблять; отсутствие удовлетворительной финансовой компенсации для развития таких материалов; отсутствие отдельного бюджета для обучения преподавателей; отсутствие утвержденной работающей методологии для преподавания в области дистанционного/электронного обучения” [1].

Упомянутое до сих пор показывает, со сколькими вызовами сталкивается университетский преподаватель, использующий современные технологии в процессе своей работы со студентами. Независимо от того, что это одна из приоритетных обсуждаемых проблемных областей в современной педагогической науке, все еще есть достаточно полей для исследования и усовершенствования процесса интеграции информационных и коммуникационных технологий в высшем образовании.

Литература

1. Пейчева – Форсайт, Р. Интегриране на електронното обучение в Българските университети – проблеми и решения, 2007. - <http://www.bvu-bg.eu/sem/sem5/RPeytcheva.pdf>, 27.02.2017

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАЩИТЫ ОПЕРАТОРОВ СЛОЖНЫХ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ ОТ ВРЕДНОСНЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Дробот И.С.
Военно-научный комитет
Вооруженных Сил Российской Федерации
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описана модель и технология защиты операторов сложных военно-технических систем от вредоносных информационно-технических воздействий.

Ключевые слова: оператор, состояние, воздействие, надежность, защита

Abstract. The article describes the model and technology for the protection of operators of complex military-technical systems from harmful information technical influences..

Keywords: operator, condition, impacts, reliability, protection.

Операторы дежурных смен пунктов управления, эксплуатирующие АСУ войсками и оружием, выполняют основные функции по приему и оценке информации, а также принятию и исполнению решений. В ходе реализации указанных функций решаются задачи по контролю состояния вооружения, военной и специальной техники, обработке информации (поступающей как с нижних, так и с верхних звеньев управления), вводу данных, необходимых для работы аппаратуры, а также для управления АСУ, обеспечивающих гарантированное применение вооружения по назначению.

При этом отмечается, что нарушения функционирования АСУ более чем в 50 % случаев являются следствием ошибок персонала, которые связаны с неправильным выполнением или невыполнением операторами действий, в том числе из-за неверной оценки обстановки. При этом ошибки, связанные с неудовлетворительным психофизиологическим состоянием оператора (около 25%), могут возникать независимо от его квалификации и опыта.

Результатом деятельности среды, в которой работает оператор, выступают деструктивные воздействия, негативно влияющие на состояние оператора. Источником такого воздействия естественного, антропогенного, техногенного или другого происхождения, могут выступать различные излучения (поля) – электромагнитные, ионизирующие, радиоизлучение и др., которые оказывают негативный эффект на работоспособность субъектов деятельности, причем последствия могут проявляться не сразу. Также на качество работы операторов оказывают влияние информационное, психологическое и педагогическое воздействия (внушение, требования, поступающая информация от СМИ и др.).

Используемые способы и средства защиты от внешних деструктивных воздействий сконцентрированы в основном на защите собственно информации и технических каналов ее передачи и обработки. Защита операторов как субъектов деятельности, как правило, сводится к различному типу организационных и технических ограничений, а также профилактике, профессиональному и психологическому обучению и проведению разовых мероприятий с субъектами деятельности, направленных на укрепление иммунитета и развития способности уклоняться от деструктивных воздействий (в т.ч. за счет предвидения их возможности).

Современные средства диагностики состояния человека [1] позволяют определить изменения психофизиологических показателей организма в процессе деятельности, оценить их характер, а также последствия индивидуально для каждого специалиста [2].

С целью повышения защищенности операторов сложных военно-технических систем от внешних деструктивных воздействий нами разработана модель системы защиты операторов сложных военно-технических систем от вредоносных информационно-технических воздействий.

Элементами данной модели являются:

деструктивные факторы среды, генераторы излучений, информационная инфраструктура, а также возможные каналы доставки вредоносных воздействий, влияющих на состояние операторов;

субъекты деятельности – операторы дежурных смен пунктов управления, а также элементы АСУ, средства автоматизации технологических процессов, с помощью которых осуществляется управление;

подсистема мониторинга состояния операторов, скоррелированная с системой мониторинга деятельности самой АСУ и включающая методы и средства диагностики состояния операторов;

подсистема сопровождения деятельности операторов, включающая современные способы и средства обеспечения и поддержания надежности специалистов дежурных смен пунктов управления, как в стандартных условиях деятельности, так и в условиях деструктивного воздействия на них.

Выполнение основных функций указанной системы осуществляется в ходе реализации технологии защиты операторов сложных военно-технических систем от внешних деструктивных воздействий. Основной целью предлагаемой технологии является достижение и поддержание профессиональной надежности специалистов.

Один из объективных способов определения уровня готовности к профессиональной деятельности оператора – это оценка психофизиологических показателей организма в процессе деятельности, описанной с помощью системоквантов. Параметры волнового процесса оператора скоррелированы с выполняемой им профессиональной деятельностью, что позволяет объективно оценить навыки специалиста, его способности и физиологическую «цену» деятельности, а также качественно и количественно оценить психологическое и функциональное состояние испытуемого, уровень его здоровья и измерить: адаптационные возможности организма, согласованность физиологических процессов, связность психических процессов (ассоциация-диссоциация), количество выполненных операций [3].

Несмотря на разнообразие методов и средств диагностики состояния человека, принятие решения о состоянии оператора на основе тех или иных выявляемых информативных признаков остается весьма сложной задачей. Малые отклонения информативных параметров от усредненных значений могут нести

существенные сведения о состоянии контролируемого объекта (человека) в целом.

С целью адекватного формирования и оценки состояния операторов нами используется одновременно несколько аппаратно-программных комплексов (АПК):

АПК мониторинга адаптационных возможностей организма («ВИКА-БОС», авторы Коломийцев А.И., Кривоконь В.И., Титов В.Б.), позволяющий по результатам диагностики функционального и психофизиологического состояния на основе динамической регистрации вызванной электропроводности в аномальных точках кожи создать полипараметрический образ оператора;

АПК экспресс-оценки состояния организма по регистрации изменений в органах и гистологических структурах («Метатрон», разработчик ООО «Институт прикладной психофизики», Омск), с помощью которого определялась степень влияния возможного (выявленного) воздействия на непосредственно состояние оператора.

По результатам сравнительного анализа временных характеристик существующих подходов к обнаружению и идентификации негативного влияния на психофизиологическое состояние человека-оператора спрогнозировано сокращение затрачиваемого на это времени при совместном использовании АПК.

Использование в подсистеме сопровождения деятельности операторов современных способов и средств обеспечения и поддержания надежности специалистов дежурных смен пунктов управления, потребовало уточнить основные функции всестороннего (акмеологического) сопровождения деятельности и профессионализации специалистов, а также определить действия медицинского, психологического, организационно-технического и организационного характера. В результате осуществляется прогноз изменения состояния субъекта деятельности в ходе воздействия и «подбираются» способы и приемы защиты от этих воздействий. При этом подбор осуществляется индивидуально для каждого оператора и, в ходе последующей работы, результаты накапливаются и обобщаются [4].

Литература

1. Биокоррекция. Модели, приборы, системы. Емельянова В.О., Кривоконь В.И., Титов В.Б. – Ставрополь, 1997. 192 с
2. Дробот И.С. Индивидуализация профессионального становления офицерских кадров/ Alma mater (Вестник высшей школы), М.: Изд-во РУДН, 2011. №11 С. 45-52.
3. Горнов С.В., Щегольков А.М., Титов В.Б., Горнов В.В., Овинников А.А. Изучение влияния стрессовых воздействий на готовность авиационных специалистов к выполнению профессиональных действий// РМЖ (Русский медицинский журнал). 2016. Т. 24. № 13. С. 880-883.
4. Мартьянов, А.Н., Дробот, И.С. Метод мониторинга состояния операторов сложных военно-технических систем/ Электронный журнал «Вооружение и экономика», 2016, № 4 (37), С. 12-18.

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ БАЛЛЬНО – РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

В.И. Сафьянов

Московский политехнический университет, Россия

Аннотация. Рассмотрена система управления образовательным процессом и эволюция использования балльно-рейтинговой системы, указаны трудности и проблемы внедрения.

Ключевые слова: рейтинг, качество образования, система обучения, балльно-рейтинговая система, управление образовательным процессом

EXPERIENCE, PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPEKTS POINT-RATING SYSTEMS

V.I. Safyanov
Moscow polytechnic university, Russia

Abstract. We consider the management of the educational process and evaluation using the point-rating system. Difficulties and problems of implementing point-rating system are shown.

Key words: rating, the quality of education, education system, point-rating system, management of the educational process

Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, **приказ** Министерства образования Российской Федерации от 11 июля 2002 года № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов» лежат в основе внедрения балльно-рейтинговой системы оценки контроля успеваемости учащихся высших учебных заведений.

Балльно-рейтинговая система признана быть составной частью **системы управления качеством** подготовки специалистов. Целью БРС является достижение комплексной, всесторонней оценки качества всех видов учебной работы учащихся. Среди **основных задач** БРС, в первую очередь, нужно отметить систематический мониторинг, контроль успеваемости, соответствие уровня знаний соответствующим стандартам, совершенствование форм и видов контроля качества процесса и результатов обучения. БРС должна отличаться объективностью и открытостью, регулярностью и стабильностью требований, глубокой дифференциацией контрольных оценок завершающих результатов.

Важно особо подчеркнуть, что **БРС направлена** на формирование мотивации обучающихся к систематической аудиторной и самостоятельной работе, формированию обратных связей преподавателя со студентами, коррекции содержания и методик преподаваемых дисциплин и т.д. и т.п. В ряде случаев БРС заменяет проведение зачетов и даже экзаменов.

Накоплен большой **опыт** использования БРС в высшей школе. Балльно-рейтинговая система активно внедрялась и внедряется в учебный процесс, есть немало примеров успешного проведения этого эксперимента, многие преподаватели и студенты положительно относятся к данной форме контроля. Есть даже попытки создания «рейтинговой технологии управления обучением» (Ефремова Ж.Д.) Вместе с тем, результаты проведения этого эксперимента достаточно полифоничны, весьма противоречивы и, несомненно, требуют **глубокого осмысления**. Размышлять о дальнейших перспективах использования БРС в новых условиях подготовки и реализации новых стандартов, непосредственно связанных с профессиональными компетенциями, предлагаемыми работодателями - это просто насущная необходимость. Можно не сомневаться в том, что полноценную **альтернативу БРС** в современных условиях трудно придумать: дальнейшее развитие высшей школы в компетентностном формате не может ограничиваться только классическими формами проверки контроля качества знаний, умений, навыков.

Однако, прежде чем развивать систему БРС с учетом перспективы, совершенно **необходимо разрешить** основные проблемы методического, организационного и психологического характера, разрешить безотлагательно. В противном случае система может себя дискредитировать как в глазах учащихся, так и в глазах преподавателей. Думать о перспективах развития БРС в таком случае будет достаточно неуместно. Речь, в данном случае, идет, прежде всего, о таких проблемах как:

- **целевая функция** рейтинговой системы в рамках Болонского процесса заключается в том, чтобы предоставить работодателю сведения о возможном кандидате на работу. БРС, в том виде, в каком она существует у нас, достоверные и необходимые данные работодателю предоставить в полном объеме сможет, но не всегда. К сожалению, у нас она работает, в лучшем случае, в рамках только самого вуза. Можно и нужно модифицировать эту систему и она сможет выполнять свою основную функцию.

- вначале необходимо **изменить официальный статус** процедуры проведения БРС, используя для этого

административные ресурсы всех уровней. Всеобщее осознание того, что БРС представляет собой очень важный инструмент контроля качества, неуклонно распространяется. Важно разумно изменить БРС и сделать **обязательной**. Да, эту систему нужно существенно модифицировать и неуклонно оттачивать, но отказаться от нее никак не получится, так как ей пока не найти реальной альтернативы. Кто-то скажет, что есть же зачеты и экзамены, что это проверенные формы проверки качества знаний. Да, несомненно, отказываться от этих форм категорически нецелесообразно, но для решения комплексных проблем формирования компетенций БРС должна стать незаменимым помощником. На самом деле, в некоторых вузах БРС нет, в некоторых она «факультативна», в некоторых БРС ведется преподавателями «на общественных началах», «на личном энтузиазме» (это означает, что часы за проведение БРС или совсем не дают, или количество их чисто символическое, то есть совершенно неадекватно **колоссальной трудоемкости**). Речь идет, прежде всего, о том, что до сих пор не проработаны механизмы включения нормативов ее проведения в нагрузку преподавателей.

- важно отказаться от **формализма** в проведении этой системы. Он проявляется, в частности, в отказе от понимания существенных различий в проведении БРС в различных предметах. Система организации и проведения БРС **не может быть инвариантной** в изучении курса философии и, например, по таким дисциплинам как физика, математика, химия. Требуется совершенствование системы оценочных механизмов. Механизмы оценки в рамках математических, естественнонаучных или технических дисциплин не могут быть приравнены к системам и методикам в философских, гуманитарных и социальных курсах. Главное здесь заключается в том, чтобы отработать свою систему оценок, которая поможет «измерить алгеброй гармонию» и при этом не мешает помнить о творчестве, о сфере идеального.

- сама организация БРС бывает порой «по ту сторону» здравого смысла. Так, к примеру, преподаватель должен поставить оценку **каждому студенту на каждом семинаре**. Если в группе 25 человек, то нужно на каждом занятии устраивать письменные контрольные работы (преподаватель это точно не вынесет), или

формальные опросы (но всех все равно опросить как положено не получится, тройки придется ставить просто так, но с этим решением не все студенты согласятся: они хотят «отлично»). Самостоятельность выполнения домашних заданий также нужно контролировать. Семинар может в таком случае перестать быть семинаром. Может быть, по курсу математики проверить знание группы будет проще?

- кроме всего прочего, **контроль** выполнения студентами письменных заданий на практических занятиях, **крайне затруднен**. Не секрет, что многие студенты, несмотря на все запреты, списывают. Борьба с этим по существу невозможно и на ЕГЭ: даже милиция не всегда может справиться с этой задачей, а преподаватель на семинаре, при всем желании, с этой задачей не справится. Именно поэтому «чемпионы по списыванию» показывают нередко лучшие результаты в системе БРС, чем добросовестные студенты. Особенно будет несправедливо, когда добросовестный и знающий студент получит от компьютера оценку хуже, чем тот, кто просто списал из интернета. Такие случаи дискредитируют саму идею проведения БРС. Именно поэтому отказываться от проведения экзаменов и ставить «автоматы» можно только в самых особых случаях.

- абсолютизировать необходимость вынесения этой системы в Интернет **не всегда обосновано**. В школьной практике это можно объяснить, но в вузе **совершеннолетние** студенты имеют право протестовать против такой «прозрачности».

Есть данные, что в МГУ имени М.В. Ломоносова преподаватель может формировать рейтинг своих студентов лишь в собственном журнале: от этого имидж этого университета и его преподавателей никак не пошатнется.

- самым главным **мотивом** участия студентов в проведении БРС выступает **освобождение** от семестрового экзамена или зачета. Хорошо это, или плохо? Для студентов и для ряда преподавателей – хорошо. Но для повышения качества формирования компетенций, для повышения качества знаний это, несомненно, плохо, так как при всем желании преподавателя, «автоматы», как правило, связаны с несистематизированными, фрагментарными, поверхностными знаниями, так как на

семинарские занятия крайне сложно вынести все вопросы программы курса.

- необходимо организовать **дифференцированную систему** БРС: у каждого студента должен быть не только общий рейтинг, но и рейтинг по основным видам компетенций: баллы по освоению общекультурных компетенций, баллы по освоению профессиональных компетенций и т.д.

Баллы обычно суммируются по всем дисциплинам, поэтому общий балл студента не может быть признан объективным и адекватным его реальным заслугам в учебном процессе и освоению компетенций. Кроме того, 100 баллов можно получить за курс с 2 зачетными единицами, а можно за курс с 4 зачетными единицами.

- важно, чтобы БРС не мешала реализации индивидуального подхода к студенту, было более гибкой и целесообразной. У нас сейчас учится немало иностранных студентов: для них подобная система также требует существенных корректировок.

Таким образом, для того, чтобы БРС действительно приносило в будущем еще большую реальную пользу учебному процессу необходимо, чтобы, во-первых, ее проведение было освобождено от возможных **профанаций**, во-вторых, не носило характер очередной образовательной **компании** и, в-третьих, реально служила решению проблемы **повышения качества сформированных компетенций выпускников!**

ПОДГОТОВКА СОЦИОЛОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ НА ОСНОВЕ ФГОС 3+ В РАКУРСЕ ВАРИАТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

В.В. Зырянов
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия

Аннотация. Проведённый анализ предметно-модульной структуры учебных планов подготовки бакалавров социологии

показал значительную дифференциацию объёмов зачётных единиц, выделяемых университетами на социологические дисциплины. Указаны возможные причины расхождений. Предложены ориентиры оптимизации учебных планов.

Ключевые слова: образовательный стандарт, социолог, университет, учебный план, модуль, дисциплина, профессия.

**IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDART 3+ IN SOCIOLOGY DEGREE
AT RUSSIAN UNIVERSITIES: EXAMINING
THE VARIABILITY OF CURRICULUM**

V.V. Zyryanov
Lomonosov Moscow State University
Russia, Moscow

Abstract. The research of the curriculum structure (the module/subject ratio) Bachelor's degree in Sociology programs shows a great variation in credit points assigned to sociological disciplines. The article hypothesizes the possible reasons for such a noticeable divergence among universities. The objectives for optimization are suggested.

Keywords: educational standard, sociologist, university, curriculum, module, discipline, profession.

Посредством анализа учебных планов подготовки социологов в бакалавриате, мы попытались понять, какие приоритеты выделяют университеты при их подготовке, т.е. какие дисциплины (а значит знания и др. компетенции) закладываются ими в учебный план. Первый опыт подобного анализа был предпринят нами в 2012-13 учебном году [1]. С тех пор произошло обновление ФГОС до версии ФГОС ВО (или 3+), подготовлен проект первого из профессиональных стандартов, отражающий деятельность социолога.

Значительное разнообразие в структуре учебных планов наблюдалось уже во ФГОС ВПО (ФГОС 3), где дисциплины были сгруппированы в циклы, а также приведены их перечни. Теперь в пункте 6.2 ФГОС ВО таблица содержит только блоки с указанием

объёмов зачётных единиц, что стимулировало использование модульного принципа построения учебных планов.

Для анализа мы выбрали университеты, имеющие определённые титульные сферы, для которых осуществляется подготовка кадров: экономика - ФУ при Правительстве РФ, СПбГЭУ, НГУЭиУ, социально – гуманитарная – МГЛУ, РГГУ, РГСУ, а также многопрофильные, в том числе, федеральные университеты - СКФУ, САФУ им. М.В.Ломоносова, УрФУ и классические - Саратовский ГУ, Иркутский ГУ, Волгоградский ГУ. Материалами для исследования послужили учебные планы, находящиеся в открытом доступе на сайтах университетов.

Актуальный на сегодня ФГОС ВО предписывает для академического бакалавриата иметь 108 – 117 з.е. в базовой части блока 1 (дисциплины) и 105 – 108 з.е., в вариативной.

Университеты, как правило, формируют учебный план, явно или неявно, выделяя в нём несколько модулей: базовые социологические дисциплины: история социологии, основы социологии, методология и методы социологического исследования и др.; специальные социологические дисциплины: экономическая социология, политическая социология, социология управления, социология коммуникаций и др.; математический: высшая математика, теория вероятностей и математическая статистика, анализ данных и др.; иностранный язык; общепрофессиональные: демография, социальная психология, социальная антропология, социальная статистика и др.; информационные технологии и прикладная статистика: современные информационные технологии, статистические пакеты обработки социологической информации и др.; социально-гуманитарные (мировоззренческие): история, философия, экономика, психология, основы права, политология, концепции современного естествознания и др.

«Мягкий» формат ФГОС ВО рассчитан на проявление самостоятельности университетов, благодаря чему у них появилась возможность вводить в программу подготовки свои наработки, представлять научные и исследовательские школы, наконец, отражать специфику университетов.

Дальше мы покажем, как факультеты и кафедры воспользовались предоставленной академической свободой. В

таблице представлено распределение зачётных единиц по выделенным модулям дисциплин, достаточно явно отражающее акценты университетов в предметном наполнении образовательных программ.

Университет	Дисциплины (з.е.)						
	базовые социологические	общепрофессиональные	специальные социологические	иностранный язык	математические	информатика, стат. пакеты	мировоззренческие
САФУ	24	50	63	10	15	13	25
УрФУ	70	25	42	12	6	37	24
С-КФУ	67	34	56	12	9	6	27
ИрГУ	42	39	58	8	15	15	40
СарГУ	44	28	76	12	16	13	23
ВолГУ	77	25	59	12	13	3	21
МГЛУ	34	18	35	83	17	10	21
РГГУ	42	17	70	12	16	12	28
РГСУ	34	36	75	26	12	10	14
НГУЭиУ	43	53	70	10	12	4	22
СПбГЭУ	33	42	66	10	22	8	24
Фин.У	27	32	77	14	18	8	27

Мы считаем, что, для характеристики «социологичности» рассматриваемых программ вполне достаточным будет использование двух показателей: доли базовых социологических дисциплин и доли всех социологических дисциплин в общем объёме блока 1 (дисциплины).

По первому показателю, можно сгруппировать университеты в три группы: ВолГУ, УрФУ и С-К ФУ – от 35 до 31%, еще семь вузов вошли в диапазон 15-20%, САФУ и ФУ при

Правительстве РФ 11 и 12%, соответственно. По второму показателю стоит выделить лидера, аутсайдера и две промежуточные группы университетов: ВолГУ – 62,4%, половина вузов – в промежутке от 50-56%, четыре вуза - в диапазоне 40 – 48%, и МГЛУ – 31,6%.

Далее, стоит посмотреть на те модули, которые занимают в соответствующих программах значительные доли. Прежде всего выделяется 38%, приходящихся на долю иностранного языка в МГЛУ, заслуживают внимания 23%, составляющие долю общепрофессиональных дисциплин в САФУ и НГУЭиУ, наконец, стоит упомянуть о 18% дисциплин по информатике и прикладной статистике в программе УрФУ и 17% мировоззренческих дисциплин в Иркутском ГУ.

Поскольку объективным критерием правомерности всех рассмотренных учебных планов является соответствие сформированных в ходе обучения компетенций полученным результатам обучения, то здесь мы не имеем оснований давать какие-либо оценки. Наша цель – попытаться сделать хотя бы небольшой шаг к пониманию того, как университеты используют «мягкость» ФГОС ВО – чтобы готовить социологов с «фирменным социологическим лицом», чтобы удовлетворить заявки работодателей или чтобы в программе максимально полно была выражена специфика университета.

Полученные данные, на наш взгляд, позволяют предположить: 1) вряд ли оправдано иметь в программе подготовки социологов долю социологических дисциплин меньше, чем любого другого модуля; 2) чтобы сформировать все профессиональные компетенции, социологические дисциплины должны занимать не менее 50% от всех дисциплин программы; 3) значительные (иногда кратные) различия в предметном наполнении учебных планов университетов чаще всего обусловлены конъюнктурными причинами, которые в ряде университетов оказываются выше, чем честь мундира социолога. Скорее всего, это становится возможным в силу некоторой размытости «ядра специальности». Трудно представить, даже в рамках ФГОС ВО, учебный план подготовки, например, математиков, в котором иностранный язык занимал бы почти 40% от всего объема преподаваемых дисциплин.

Литература

1. Зырянов В.В. Квалификация одна, учебные планы – разные // Аккредитация в образовании 2013. № 2 (62). С. 25-27.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.Н. Соломатина
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия

Аннотация: В статье приводятся результаты конкретного социологического исследования особенностей современного социологического образования в высшей школе (на примере социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова).

Ключевые слова: социология, высшее образование, преподаватели, студенты.

Annotation: The article presents the results of a sociological research of the features of modern sociological education in higher education (on the example of the sociology faculty of the Moscow State University).

Key words: sociology, higher education, lecturers, students.

Произошедшие серьезные структурные изменения в сфере высшего образования в России, актуализировали исследование проблем и перспектив социологического образования и методов преподавания социологии в высшей школе.

Представляется интересным с научной точки зрения исследовать отношение самих студентов – участников образовательного процесса к произошедшим изменениям в высшей школе и выявить существенные проблемы преподавания социологии по новым образовательным стандартам. С этой целью было проведено аналитическое социологическое исследование с использованием контент-анализа творческих работ (эссе). Объектом исследования явились студенты – магистры по

направлению подготовки «Социология», обучающиеся на социологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова в 2016 году. Предмет исследования – процесс преподавания социологии в высшей школе (на примере социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова). Общий объем выборочной совокупности составил 207 человек.

В представленных работах студенты в большинстве своем освещали ряд проблем, которые они видят в преподавании социологии исходя из собственного опыта обучения. Предварительный анализ показал, что приоритетной является проблема взаимодействия преподавателя и студента, в рамках которой были актуализированы:

Проблема различий в идеологической или политической позициях преподавателей. По мнению студентов, большинство преподавателей имеют ярко выраженную идеологическую и политическую позицию, которую они открыто демонстрируют студентам в процессе преподавания (65%).

Приоритетными критериями при выборе научного руководителя или дисциплин по выбору выступают личностные особенности преподавателя (60%). Существенной также является проблема различий в методологических установках (разных научных подходах) преподавателей, что выступает своеобразной дезориентацией для студента (55%).

Отсутствие обратной связи в коммуникации «преподаватель-студент», студент не может обратиться к преподавателю, к администрации с предложениями по усовершенствованию учебного процесса (47%).

По мнению студентов, в современном социологическом знании остаются нерешенными проблемы с определением самого предмета социологии как научной и учебной дисциплины (*«размытость предмета социологии, его подмена», «социология пытается сидеть на двух стульях» ... «эта королева наук пытается занять весь зрительный зал...»*).

Следующий блок указанных проблем связан с организацией учебного процесса, а именно с распределением теоретических и практических дисциплин в учебном плане (*«Я считаю, что образование является слишком теоретичным, что не позволяет использовать приобретенные навыки на практике»*).

С другой стороны, недостаточное внимание к фундаментальным дисциплинам – общей социологии и истории социологии. Также в рамках этого блока были указаны проблемы обеспечения учебно-методическими материалами и техническими средствами, в частности недостаточность современной переводной социологической литературы (63%).

В отдельных эссе были сделаны выводы о том, что основная проблема преподавания социологии в высшей школе тесно связана с проблемой усвоения полученных знаний студентами, что зачастую больше зависит не от преподавательского состава, образовательных стандартов и методических комплексов, а от мотивационной составляющей обучения, на которую сложно оказывать кардинальное влияние (*«Социологическому факультету не хватает мифов, которые должны интегрировать студентов. На более древних факультетах такие мифы всегда есть и их роль в обучении огромна. Как результат - организационная культура социологического факультета вытесняется культурами прочих факультетов. ... Тем самым уничтожается мотивация студентов...»*), *«Может быть, стоит снять фильм о герое социологе, который спасет мир от очередного кризиса? А тем самым популяризовать науку в обществе?!»*).

Помимо освященных проблем, в представленных эссе были предприняты попытки более детального анализа по сравнению организации учебного процесса по «Социологии» на социологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова и в других ВУЗах (например, ВШЭ). В результате данного сравнительного анализа, были указаны:

- отсутствие единой, устойчивой системы в преподавании дисциплины (*«плюрализм в отдельно взятой голове – это шизофрения»*);

- отсутствие или недостаточно реализуемые в практике преподавания активные формы проведения семинарских занятий (нет четких требований, участие всей аудитории). Для решения этой проблемы были предложены: проведение игровых семинаров, семинаров-тренингов, круглые столы с приглашением практикующих социологов-исследователей, семинары в виде коллоквиума, метод инновационного обучения, интерактивное

моделирование с распределением социально-статусных ролей в учебной аудитории. Необходимо проведение обучающих тренингов по «ораторскому мастерству», «умению выступать перед аудиторией», «тайм-менеджменту», «профессиональных и личностных качеств руководителя и лидера».

Отдельно в большинстве эссе была рассмотрена проблема, связанная с качественным изучением иностранного языка как для студентов, так и для преподавателей, проблема проведения аттестации студентов.

В итогах эссе, указывается, что вышеперечисленные проблемы имеют как «местный» характер, так и актуальны для других социологических учебных заведений в нашей стране. Учебная программа и организация процесса обучения нуждаются в реформировании и адаптации к современным общественным условиям.

ВЫСШАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ

Н.Л. Евдокименко

**Гродненский областной институт развития образования
г.Гродно, Беларусь**

Аннотация. Рассматривается политика, проводимая в высшей школе по созданию новой «советской модели», в ходе которой очевидно стремление советского государства и руководящей партии решить важнейшие проблемы высшей школы одним волевым решением.

Ключевые слова: мобилизация в вузы из среды рабочих и крестьян, политический и идеологический факторы набора студентов в вузы.

Annotation. A policy is being considered at the higher school to create a new "Soviet model", during which it is evident that the desire of the Soviet state and the leading party to solve the most important problems of higher education by one willful decision.

Key words: mobilization to universities from among workers and peasants, political and ideological factors of recruitment of students to universities.

Учитывая нынешнюю ситуацию, на фоне которой разворачиваются события в высшей школе, трудно понять и объяснить смысл происходящего вне контекста связи прошлого и настоящего. Слишком заметно влияние событий прошлого на поиски и выбор новой «не советской» модели образования. Думается, необходимо постоянное выявление связи между прошлым и будущим и теоретическая рефлексия историков над проблемами высшей школы.

В этом коротком материале представлен материал, в котором очевидно стремление советского государства и руководящей партии решить важнейшие проблемы высшей школы одним волевым решением.

В духе той революционной риторики и нетерпения начался процесс по подготовке новых пролетарских кадров, новых работников. Высшая школа из академической структуры превращалась в идеологическое заведение по воспитанию «нового человека» готового к строительству светлого будущего. Времени для этого было слишком мало, к тому же не критическое восприятие поставленных целей приводило к форсированию событий, к мобилизационным формам решения проблем.

Одной из таких форм подготовки новых кадров явилась мобилизация в вузы из среды рабочих и крестьян. Приступая к выполнению требования по «форсированной подготовке новых кадров», вузам приходилось зачислять на учебу не только способную молодежь, но и всех желающих на любых условиях. Была объявлена мобилизация в вузы коммунистов и комсомольцев, рабочих от станка, крестьян.

Так, было поручено мобилизовать в 1929/30 учебном году для посылки педвузы и техникумы 300 коммунистов и 1000 комсомольцев. В Белорусскую сельскохозяйственную академию 1929/30 учебный год была объявлена мобилизация рабочей молодежи в количестве 100 человек. В счет «1000» объявило мобилизацию рабочих производства Центрального бюро профсоюзов. В мае 1930 г. 60 коммунистов-передовиков

народного хозяйства были направлены в высшие технические учебные заведения и 38 – другие вузы республики [1]. В том же году было мобилизовано и направлено на учебу 1000 комсомольцев [2].

В 1931/32 учебном году направили в вузы не менее 2500 комсомольцев из рабочих и крестьян в качестве премирования за хорошие показатели в работе [3]. При этом следует отметить, что мобилизованных зачисляли не только без экзаменов, но часто и без необходимой подготовки. Пришедшие «от станка», «от сохи» рабочие и крестьяне с трудом вписывались в учебный процесс. Для них при вузах были организованы 2-месячные подготовительные курсы, но за короткий срок не удавалось в полной мере подготовить «студентов-тысячников» к учебе. Тогда курсы продлевали на весь семестр, организовывались дополнительные занятия. Это требовало больших затрат, привлечения преподавательских кадров. Преподаватели, правда, не охотно шли на эти занятия, отговаривались занятостью, болезнями, просто игнорировали их в виду низкой оплаты.

Безусловно, мобилизации, проводившиеся под руководством партийных организаций, прием в вузы по куриям в стране с низким уровнем грамотности населения были вынужденной мерой. Но преобладание политического и идеологического фактора вело к тому, что проводились они без достаточной подготовки. Стремление выполнить задание по количественному увеличению числа рабочих и крестьян среди студентов преобладали над здравым смыслом, вело к снижению требований к знаниям. Мобилизованным студентам предоставлялось жилье, не зависимо от успеваемости выплачивались стипендии. Это снижало стимул к учебе, вузы теряли престиж. Чем жестче проходила борьба с «социально-чуждыми элементами», тем интенсивнее проводились мобилизации.

С открытием в Беларуси высших технических вузах потребовались дополнительные курсы по подготовке молодежи по соответствующей специальности. В 1929 г. в Минске были открыты курсы по подготовке в вузы рабочих-швейников, металлистов, пищевиков, на которых занималось около 300 человек. Такие же курсы были открыты в Витебске, Гомеле,

Борисове, Могилеве. За 1931-1932 гг. на курсах прошли обучение свыше 1200 человек.

С целью изменения социального состава студенчества руководством вузов предпринимались и чрезвычайные меры. Среди них следует отметить создание комиссий по выявлению «идейно-чуждых» и «вредных элементов» среди студентов. В 1928 г. в результате работы такой комиссии из вузов по социальному происхождению было исключено около 200 студентов [4].

Социальное происхождение, классовая принадлежность определялись в то время устным заявлением и поэтому некоторое количество подавших заявление в вуз сознательно прибегали к фальсификации. Но не всегда социальное положение удавалось скрыть, так как это легко было проверить, послав запрос в местный совет. Случалось же это в особых случаях: либо при вступлении на должность, в комсомол или партию, или же при периодических чистках.

Со студентами, скрывшими «классовое лицо», поступали довольно строго, лишали стипендии, исключали из комсомола и из вуза. Шла «обработка» детей «чуждых элементов», их заставляли отказываться от своих родителей, прекратить с ними переписку.

Политика поддержки «классовой чистоты» в студенческой среде достигла своего апогея в начале 30-х годов, когда требования повышения «классовой бдительности» все чаще звучали на многих собраниях, в печати.

Такая политика наносила неоправданный моральный ущерб обществу, вела к интеллектуальным потерям среди вузовского студенчества, подрывала веру в справедливость власти. Перед вузовскими политическими организациями ставилась задача воспитания чувства «классовой ненависти», которое становилось элементом политической культуры студентов.

С другой стороны, у так называемых «чуждых элементов» и у их детей росла неприязнь, недоверие и боязненное отношение к новой власти. Они чувствовали себя ненужными людьми, наблюдая как освободившиеся места в вузах, занимали другие люди почти насильно, по путевкам, призывам, мобилизации. Пришедшие таким образом в вузы были, мягко говоря, не подготовлены к учебе ни профессионально, ни морально, ни интеллектуально.

В этой связи установление жесткой регламентации и строгое выполнение «классового принципа» в высшей школе необходимо расценивать как политику нескрываемой социальной и классовой дискриминации. За абстрактным понятием «классы» скрывались конкретные люди, фактически поставленные вне закона. Крайние меры по изменению социального состава студенчества не способствовали повышению качественной подготовки специалистов.

Чтобы количество рабочих и крестьян не снижалось, допускалось зачисление в вузы без экзаменов, не глядя на слабую подготовку поступающих, объявлялись срочные, дополнительные наборы, организовывались по линии партии и комсомола призывы «от станка» и «от сохи». Это явилось одной из причин низкой успеваемости. К примеру, в Белорусской сельскохозяйственной академии за 1929/30 учебный год было исключено 120 человек как неуспевающих, из них 55 рабочих. Количество второкурсников в два раза превышало количество выпущенных, наблюдались случаи самовольного ухода из академии.

Сказывались плохие бытовые условия. Но вопрос материального обеспечения студентов осложнялся не только нехваткой денежных средств, но и директивным подходом к его решению. Пытались ликвидировать следствие, а не причину, его породившую. Например, в письме Наркомпроса Беларуси, направленном в вузы, указывалось: «У вас на первом курсе должно быть удовлетворительно – 60%, весьма удовлетворительно – 35%, хорошо – 5% и очень хорошо – ни одного. На втором курсе удовлетворительно – 50%, весьма удовлетворительно – 40%, хорошо – 7 и очень хорошо – 3%» [5].

Жесткая политика, направленная на абсолютное увеличение рабочих и крестьян в вузах, обусловила применение чрезвычайных мер. Среди них регулярные «чистки», перерегистрации, проверки студенческого состава, мобилизации, утверждение классового принципа и куриальной системы. Но даже такие меры не могли привести к желаемому результату.

Установившаяся система жестких мер, на наш взгляд, нарушала права человека, не способствовала утверждению демократических традиций в вузах, приводила к заметному снижению требований при поступлении и преподавании

академических дисциплин. Из вузов исключались по классовому принципу далеко не худшие в профессиональном и интеллектуальном отношении студенты. Судьба студента зависела от его классовой принадлежности.

Уровень образованности и подготовленности студента высшей школы определялся не столько способностью человека к мышлению, склонностью к определенной профессии, сколько идеологической и классовой ценностью будущих специалистов. Этим самым разрушались традиционные принципы в подготовке квалифицированных специалистов, снижался интеллектуальный, научный и культурный уровень специалистов всех отраслей хозяйства.

Литература

1. Развитие высшей школы БССР (материалы для докладчиков и пропагандистов). – Минск, 1961. – С. 7.
2. Национальный архив Республики Беларусь. Ф. 63, оп. 3, д. 58, л. 8.
3. Там же. Д. 543, л. 8.
4. НАРБ. Ф.4, оп. 14, д. 64, л. 8.
5. Там же. Ф.4, оп.20, д.91, л. 452.

УНИВЕРСИТЕТ КАК МЕСТО ВСТРЕЧИ

Мария Грэнвальд

Гданьский университет, г.Гданьск, Польша

UNIWERSYTET JAKO MIEJSCE SPOTKAŃ

Maria Groenwald

Univeristy of Gdansk, Poland

Аннотация. W opracowaniu uniwersytet jest rozpatrywany jako miejsce spotkań nauczycieli akademickich ze studentami. Teoretyczne ujęcie ich spotkania się przez pryzmat dominujących dyskursów edukacyjnych: normatywnego i interpretatywnego, umożliwia wyłonienie takich cech, jak: (1) uczestniczenie w nich: pod

przymusem vs dobrowolne; (2) przebieg: zaplanowany a'priori vs niesformalizowany; (3) relacje między uczestnikami: obojętność vs nieskrytość. Analiza uczelnianej codzienności dostarcza nie tylko dowodów potwierdzających wskazane powyżej sprzeczności i napięcia jako cechę spotkań członków społeczności akademickiej, ale też pokazuje przypadki ich ambiwalencji i pozorności.

Ключевые слова: sens spotkań akademików i studentów, przymus vs dobrowolność spotkań, dwoistość, działania pozorne.

Kształcenie na uniwersytecie bardzo często jest obierane jako przedmiot poznania przez badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Jednak fakt, że jest ono realizowane na płaszczyźnie spotkań nauczycieli akademickich ze studentami, zazwyczaj umyka ich refleksji, bądź tylko wpisuje w jej kontekst. Stąd w niniejszym opracowaniu zamierzam przywołać ten nieco zmarginalizowany aspekt uniwersyteckiego nauczania-uczenia się.

1. Spotkania w świetle założeń teoretycznych

Jako punkt wyjścia w myśleniu o spotkaniach obieram dwubiegunowy model dominujących dyskursów o edukacji [5], który - jak wszystkie modele - stanowi uproszczony obraz podejmowanej problematyki. To schematyczne podejście, z jednej strony, okazuje się jego wadą, gdyż rzeczywistość akademicką w istocie cechuje złożoność wymagająca rozległych analiz bazujących na odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Równocześnie z drugiej strony, właśnie dzięki takiemu dualistycznemu modelowi, uczelniana codzienność - nieprzejrzysta oraz sprawiająca wrażenie chaosu - staje się wyrazistsza i możliwa do rozpoznania przynajmniej w świetle przyjętych dla danego modelu założeń [8]. Jak już wspomniałam, przyjęty w niniejszym opracowaniu model, opiera się na dwojakiego rodzaju dyskursach:

- zorientowanych normatywnie,
- ukierunkowanych interpretatywnie.

U podstaw dyskursu zorientowanego normatywnie leży założenie o ustalonym a'priori obiektywnym porządku świata społecznego, utrzymywanym m.in. dzięki edukacji (również wyższej) postrzeganej jako: zaplanowana, przewidywalna i kontrolowalna. A to oznacza, że - między innymi - realizowane w jej ramach na uniwersytecie spotkania akademików ze studentami w trakcie zajęć,

odbywają się zgodnie z przyjętymi uprzednio procedurami oraz rytuałem obowiązującym na uczelni. Przejawem tego ostatniego jest dążenie do zachowania akademickiej hierarchii, będącej odzwierciedleniem zróżnicowanego statusu naukowego członków społeczności akademickiej. Zgodnie z tą hierarchią profesor jest sytuowany wyżej niż doktor, czy asystent; najniższą zaś zajmują studenci. Również tematykę zajęć cechuje uporządkowanie, bowiem wyznacza ją opracowany uprzednio przez nauczyciela akademickiego program zapisany w sylabusie i zgodnie z nim realizowany. W praktyce sprowadza się to do przekazywania treści przez akademika i przyswajanie wiedzy przez studiujących - nie tylko na wykładach, ale bardzo często również na ćwiczeniach. Znamienne, że udział w tych spotkaniach cechuje przymus, obejmujący zarówno nauczycieli jak i uczących się, a udział w zajęciach traktują jako nałożony z zewnątrz obowiązek. Charakter tych wymuszonych spotkań dobrze oddaje metafora teatru. W jej świetle występujący na uczelnianej scenie (sali zajęć) aktorzy: studenci i akademicy, odgrywają role wyznaczone treścią scenariusza (sylabusa), wykluczającego grę odmienną od założonej a priori. Na straży porządku stoją niepisane normy społeczne, uniwersyteckie rytuały oraz formalno-prawne regulacje szkolnictwa wyższego. Nakładają one na akademickich aktorów (nauczycieli i studentów) wymóg podporządkowania się im, w tym jak najwierniejszego odtworzenie scenariusza. Przewidywane przezeń treści kształcenia i zaplanowany przebieg zajęć oraz ich oczekiwane efekty, przekładają się na jakość relacji między członkami społeczności akademickiej; cechują je: obligatoryjność, przygodność, emocjonalna obojętność.

Całkowicie odmienne założenia leżą u podstaw dyskursu zorientowanego interpretatywnie. Zgodnie z nimi człowieka postrzega się jako jednostkę twórczą, zdolną definiować siebie i świat, który samodzielnie poznaje, przekształca, interpretuje i nadaje mu znaczenia. Z otoczeniem pozostaje w interakcji, uniemożliwiającej właściwą ujęciu normatywnemu przewidywalność, czy zamknięcie w ramy sztywnych schematów. W świetle założeń interpretatywnych, spotkania nauczyciela akademickiego ze studentami cechuje żywość i dynamika, jednak ich najważniejszym wyznacznikiem jest to, że odbywają się dobrowolnie. Dzięki temu, zdaniem J. Tischnera, zostaje osiągnięta bezpośrednia naoczność sposobów bycia Drugiego. Do owych spotkań

dochodzi bez przymusu a wypełnia je dialog, który nie wymaga osiągnięcia konsensusu, gdyż jego celem jest pobudzenie do myślenia, dokonanie krytycznego wglądu w siebie, dostrzeżenie różnic [9]. Różnica poglądów uczestników spotkania okazuje się ważna w rozmowach, gdyż - jak pisze R. Kwaśnica - „każdy dialog zdaje się wyrastać z szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością i z gotowości do namysłu nad nią. Gdy różnice nie dochodzą do głosu, gdy skazujemy je na milczenie - milknie i sam dialog” [6]. Jednak dla zaistnienia dialogu potrzeba bezpośredniości, wymagającej spełnienia kilku warunków; po pierwsze, gotowości na spotkanie „tworzą w twarz”, bo tylko takie powstrzymuje przed ucieczką, stwarza możliwość poznania, zrozumienia, oswojenia problemów drugiego i własnych, a czasem ich rozwiązania. Po drugie, deformalizacji sytuacji, w której to spotkanie przebiega [1]. Na uniwersytecie płaszczyzną otwartych spotkań nauczyciela akademickiego ze studentami mogą być seminaria (magisterskie, licencjackie), spotkania studenckich kół naukowych, konsultacje akademików czy ich opieka nad praktykami studentów. W ramach tych formalnych i nieformalnych spotkań przez akademików zostają zawieszane pełnione formalnie funkcje, relacje ze studentami nabierają bardziej partnerskiego charakteru, cechuje je postawy wzajemnej nieskrytości przejawiającej się w otwartości na rozmówcę, zachowaniu wobec niego uczciwości przy równoczesnym pozostawaniu samemu w stanie prawdy moralnej [3].

Które ze spotkań wybierze akademicki nauczyciel w pracy ze studentami - czy realizowane pod przymusem i wpisujące się w normatywnie zorientowany dyskurs o edukacji, czy raczej spotkanie dobrowolne obecne w dyskursie interpretatywnym? Rozstrzygnięcie tego dylematu przypomina akademikom o posiadanej wolności. Ale i też o odpowiedzialności, którą ponoszą za każdą podjętą decyzję, nawet wówczas, gdy będzie nią postanowienie o zachowaniu bierności i niezdecydowania.

2. Codziennosc akademickich spotkań

Przedstawione w modelu dwa opozycyjnie zorientowane typy spotkań nauczycieli akademickich ze studentami, w praktyce rzadko występują jako wyłącznie realizowane pod przymusem lub jako przebiegające całkowicie dobrowolnie [4]. Zazwyczaj przenikają się one wzajemnie, współistnieją ze sobą i splatają, a te ich postaci odzwierciedla idea dwoistości. L. Witkowski opisuje ją jako zdolność

widzenia alternatywy w każdej sytuacji, jako ciągłą świadomość uwikłania w nią podmiotu. Stan, w którym wybierający nie powinien czuć się jak na „rozdrożu” wymagającym obrania jednego z kierunków a potem postępowania już tylko zgodnie z nim. Przeciwnie, owo „rozdroże” powinien przyjąć jako ciągły, powracający dylemat, „skazujący na postawę alternującą, to znaczy nieustannie widzącą konieczność respektowania nieredukowalnej złożoności i naprzemiennego odwracania alternatywy dla narzucającego swoją dominację redukcyjnego punktu widzenia i dla jego jednoznaczności wartościowania” [10]. Przykładem nawiązującym do spotkań, który ilustrowałby stan dwoistości, może być nierozłączność spotkania i rozstania. Może też nim być sytuacja, w której akademik spędza wolny od zajęć wieczór w domu, ale nie wypoczywa po pracy na uczelni, lecz przygotowuje kolejne zajęcia, bądź analizuje wyniki badań. Jeszcze innym przykładem mogą być zajęcia, podczas których dwoistość pojawiać się wówczas, gdy wymagane jest podjęcie decyzji o tym, czy spotkanie ze studentami realizować na płaszczyźnie kształcenia monologicznego, z właściwymi mu nauczaniem transmisyjnym, czy może łączyć je z elementami kształcenia dialogowego. Współistnienie wykluczających się argumentów postępowania, czyli jego dwoistość, w codzienności spotkań akademickich może pojawiać się w sytuacjach:

- wyboru, która ma miejsce w okolicznościach jednoznacznego rozstrzygnięcia rozłącznych opcji typu albo-albo. Dwoistość pojawia się jako moment ważenia racji przemawiających za jedną i drugą alternatywą kształcenia, np.: transmisyjnego lub dialogowego;

- kompromisu, czyli wyważonego „wypośrodkowania” między dwoma biegunami z usytuowanymi na nich odmiennymi opcjami kształcenia. Kompromis wymaga zachowania swoistego umiaru, przy równoczesnej rezygnacji z radykalnego rozwiązania;

- sprzeczności, która pojawia się wraz ze zgodą na pozostawanie w stanie napięcia wywołanego niemożnością pogodzenia ze sobą przeciwnych opcji kształcenia; czasem dopiero doświadczenie przez nauczyciela tego wewnętrznego rozdarcia, uświadamia mu odmienność realizowanych praktyk edukacyjnych i skłania do refleksji nad nimi;

- dopełnienia pułapki, czyli doświadczenia każdej z opcji kształcenia jako niekorzystnej, przy równoczesnej świadomości tego,

że innej drogi nie ma. Nieuniknioność wyboru sprowadza się do znalezienie rozwiązania określanego jako wybór mniejszego zła;

- skazanie na oscylację oznaczającą nieustające przemieszczanie się między dwoma biegunami modelu. Fluktuowaniu między biegunami kształcenia, naprzemiennemu dostosowywaniu pracy z uczniem to do jednego, to do drugiego typu nauczania-uczenia się, przyświeca idea osiągnięcia stanu równowagi między nimi.

- zachowanie pozoru jednoznaczności; to ważny trop obnażający pojawiające się w szkolnictwie wyższym myślenie i działanie w które wplecione są kłamstwo, oszustwo i pozór [10].

J. Lutyński terminem działań pozornych obejmuje te przejawy aktywności nauczyciela akademickiego, które na płaszczyźnie spotkań ze studentami są podejmowane po to, by „zmieniać” tak, aby wszystko zostało po staremu. Cechuje je szereg powiązanych ze sobą własności, które przedstawię ilustrując przykładem kształcenia monologicznego usytuowanego w opozycji do kształcenia dialogowego. Działania pozorne rozpoczynają się w momencie, w którym (po pierwsze) akademik inercyjnie i bezrefleksyjnie przychyła się do dominującego powszechnie poglądu, że kształcenie oparte na dialogu i toczące się w aurze spotkań bezpośrednich, jest ważne ze względu na cele społeczne i edukacyjne. Jednak (po drugie) tych celów na uczelni w ogóle nie realizuje, a postępuje tak dlatego (po trzecie), że dobrze wie, iż w nauczanie transmisyjne jest bardziej opłacalne i korzystne (ze względu na wkład pracy, liczebność studentów, niewielki wymiar godzinowy zajęć) i dla niego, i dla studiujących [2]. Choć jest to wiedza powszechnie znana (po czwarte), to jednak indywidualnie przez wykładowcę ukrywana i wobec innych nieuzewnętrzniana. W związku z czym (po piąte) spotkania w bezpośredniości funkcjonują na płaszczyźnie fikcji i są deklarowane wyłącznie dla „zasady”, dla „zamydlenia oczu” [7].

Zakończenie

Powszedniość stosowania praktyk pozorowania podczas spotkań nauczycieli akademickich ze studentami, potwierdza tezę o złożonym charakterze owych spotkań. Z jednej bowiem strony ich widoczną cechą są towarzyszące im napięcia i sprzeczności, obejmujące takie aspekty jak: (1) uczestniczenie w nich: pod przymusem vs dobrowolne; (2) przebieg: zaplanowany a priori vs niesformalizowany; (3) wpisana w relacje między uczestnikami:

emocjonalna obojętność vs nieskrytość. Zarazem z drugiej strony, analiza uczelnianej codzienności pokazuje przypadki ambiwalencji i pozorności spotkań kadry akademickiej ze studentami, ostatecznie prowadzącej do pseudo-spotkań. Niestety, i studium, i nauczyciele akademicy, w tym pseudosie, bez wyjątku inercyjnie uczestniczą. Stan pseudosu nie jest jednak sytuacją bez wyjścia, a możliwość zmienienia go leży przede wszystkim po stronie nauczycieli akademickich, zdolnych oddolnie podnosić jakość kształcenia wyższego na prowadzonych przez siebie zajęciach, podczas codziennych spotkań na uczelni ze studium.

Bibliografia

1. Gadacz T. (2003), O umiejętności życia. Wyd. Znak, Kraków.
2. Groenwald M. (2013), Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja” nr 4 (64).
3. Heidegger M. (2005), Bycie i czas. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
4. Казаренков В.И., Казаренков Т.Б. (2015), Межкультурное взаимодействие студентов в интернациональных университетах, [в:] В.И. Казаренков и др. (ред.), Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. РУДН, Москва.
5. Klus-Stańska D. (2009), Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
6. Kwaśnica R. (1995), Ku dialogowi w pedagogice, [w:] B. Śliwerski (red.), Pedagogika alternatywna - dylematy teorii. Wyd. Impuls, Łódź-Kraków.
7. Lutyński J. (1990), Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa. PIW, Warszawa.
8. Szyling G. (2011), Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami. Wyd. Impuls, Kraków.
9. Tischner J. (2002), Myślenie według wartości. Wyd. Znak, Kraków2.
10. Witkowski L. (2013), Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Wyd. Impuls, Kraków.

**СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПРИВЛЕЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СЕКТОРЕ**

А.А. Аринушкина
Институт управления образованием
Российской академии образования
г.Москва, Россия

Аннотация: рассмотрены основные задачи стратегического планирования приема в высшем образовательном учреждении с учетом последних изменений. Определено влияние «поколений Z» на модификацию подходов в управленческом консультировании по вопросам приема и зачисления студентов.

Ключевые слова: планирование приема, управленческое консультирование, образовательный сектор, управление образованием, стратегическое планирование приема.

**STRATEGIC PLANNING IS THE INVOLVEMENT
OF STUDENTS AS AN ELEMENT OF MANAGEMENT
CONSULTING IN THE EDUCATIONAL SECTOR**

A.A. Arinushkina
Institute of management education of Russian Academy
of education
Moscow, Russia

Abstract: the main task of strategic planning of admission to higher educational institution taking into account the latest changes. The influence of "generation Z" modification approaches in management consulting for the reception and enrolment of students.

Keywords: planning reception, management consulting, education sector, educational management, strategic planning reception.

Высшие учебные заведения находятся в периоде глубокого преобразования, которое изменяет их миссию, их организационные структуры и способ, которым они взаимодействуют с обществом [2; 10]. Масштаб и противоречия,

связанные с этими изменениями, создали контекст, который многие исследователи рассматривают, чтобы представлять атмосферу кризиса в высшем образовании, что может быть особенно значимо, например, в случае Европы, с учетом длительного исторического и символического присутствия университетов в жизни континента [4]. Так, последние изменения в секторе высшего образования в контексте объединенной Европы и глобализации, бросили вызов «статус-кво» европейских систем и вынудили большинство стран модифицировать свой подход к высшему образованию [5], особенно относительно способов регулирования и предоставления высшего образования существенно расширенной и более диверсифицированной «популяции студентов» [8].

Институциональные модели и нормативно-стратегический дискурс создаются на национальном, субнациональном и международном уровнях посредством распространенных инструментов национальной политики как «анализ лучшей практики» и «бенчмаркинг примеров и практики». Трансформация происходит в рамках институтов, влияющих на изменение организационного поведения: через стимулы, признание и механизмы вознаграждения; или через неофициальные изменения культуры и индивидуального поведения.

Управленческое консультирование образовательных учреждений по вопросам приема и зачисления студентов рассматривается в современных научных исследованиях в контексте специфики «поколений Z», в условиях, когда количество выпускников средней школы, планирующих поступать в колледж, достигает самой низкой точки за несколько десятилетий, а борьба за студентов и аспирантов становится более острой [3; 11].

Национальным научно-исследовательским центром приема в колледжи и вузы (NRCCUA) и консалтинговой компанией «Noel-Levitz» (США) в 2012 году было проведено исследование, направленное на выявление важнейших факторов при принятии решения о поступлении в ВУЗ [1; 9]. Рассматривая результаты исследования «Noel-Levitz» относительно роли факторов, влияющих на выбор высшего учебного заведения, отметим

факторы, значимые для 1) студентов первого курса частных университетов, 2) студентов первого курса государственных университетов, 3) студентов первого курса 2-х летних программ обучения в колледже: стоимость (79%, 81%, 83%); материальная поддержка (финансовый пакет помощи, который был предложен студентам – 84%, 80%, 78%); академическая репутация (79%, 75%, 71%); размер организации (63%, 64%, 50%); рекомендации со стороны семьи и друзей (важность комментариев и поощрений со стороны членов семьи и друзей – 49%, 50%, 45%); географическое расположение (адрес и расположение кампуса, отдаленность от дома как влияющий на выбор университета – 58%, 63%, 56%); университетская территория и корпуса (62%, 63%, 56%); персональное внимание (отношение со стороны персонала в процессе приема – 68%, 61%, 59%). При этом, по данным CIRP (College International pour la Recherche en Productique) наиболее распространенным ответом первокурсников в 2011 году, на вопрос о причине поступления в высшее учебное заведение был «чтобы получить лучшую работу» и составил 85,9%, ответ «Пройти обучение для конкретной карьеры» составил 77,6% [6].

Стратегическое планирование привлечения студентов – это больше, чем процесс рекрутинга, приема и программа удержания студентов. Это процесс, основанный на сведениях предыдущих периодов, который позволяет согласовать и выстроить в единую линию финансовые, академические и внеучебные ресурсы и процесс приема с изменяющейся средой с позиций достижения миссии образовательного учреждения и обеспечения долгосрочного успеха процесса приема студентов и ожидаемого финансового результата.

Рассматривая тенденции развития высшего образования сегодня, основной задачей стратегического планирования приема в образовательном учреждении является не «экспоненциальный рост зачисления студентов» [7], а долгосрочная программа обеспечения набора до оптимального размера, который позволит предоставить качественные образовательные услуги студентам и является ключом к выживанию университета, долгосрочному росту и высокой степени удержания студентов.

Кульминацией стратегического планирования приема является обоснованный, точный план, который позволит

разрешить насущные задачи такие как: адаптации стратегии приема и удержания к стремительным изменениям рынка; реагирование на изменение демографической ситуации и поддержка диверсификации; совмещение академических и внеучебных трендов с институциональным потенциалом; увеличение операционной эффективности университета, позволяющей справляться с фискальным давлением; подготовка выпускников к изменению спроса современной экономики и рынка труда; увеличение количества обращений (звонков, контактов, просмотров); управление потребностями относительно дохода со стороны студентов университета как опережающий подход по планированию расходов с позиций государственной и региональной поддержки; максимизация стратегии оплаты за обучение («net tuition strategies»).

Литература:

1. Buzzetto-More N. A. An examination of undergraduate student's perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process //Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects. – 2014.– Т.10. – №1. – С. 17-32.
2. Geiger R. L. Knowledge and money: Research universities and the paradox of the marketplace. – Stanford University Press, 2004.
3. Houston, James A., "Coaching For Change: Amount of Instructional Coaching Support to Transfer Science Inquiry Skills from Professional Development to Classroom Practice" (2015). Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research.Paper <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/223>
4. Neave G. The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure. – Springer, 2012.
5. Palfreyman D., Tapper T. Structuring mass higher education: The role of elite institutions. – Routledge, 2009.
6. Pryor J.H., Eagan K., Palucki Blake L., Hurtado S., Berdan J. & Case M.H. The American freshman: National norms fall 2012. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.heri.ucla.edu/monographs/TheAmericaFreshman2012-Expanded.pdf>

7. Sutton H. Use strategic enrollment planning to prepare your institution for today's reality // Enrollment Management Report. – 2016. – Т. 20. – №. 7. – С. 1-5.
8. Trow M., Burrage M. Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal. – JHU Press, 2010.
9. Varjonen I. et al. Increasing the Attractiveness and Visibility of Educational Institutions Using Modern Marketing Channels: Case: Fontys Minor program. – 2015.
10. Weisbrod B. A., Ballou J. P., Asch E. D. Mission and money: Understanding the university. – Cambridge University Press, 2008.
11. White A.S., Howell Smith M., Kunz G.M., & Nugent G.C. Active ingredients of instructional coaching: Developing a conceptual framework (R2Ed Working Paper No. 2015-3). Retrieved from r2ed.unl.edu

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ

О.В. Янчукович

**Минский государственный лингвистический университет
г.Минск, Беларусь**

Аннотация. В статье представлено онтологическое видение идеи и ценности университетского образования. Обсужден философский смысл гуманитарного мышления и концептуальные вопросы его развития. Раскрыты гуманитарные основания построения педагогического процесса в вузе

Ключевые слова: человек, духовная природа человека, образование, гуманитарное мышление, диалог, понимание.

UNIVERSITY EDUCATION AND THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN THINKING

O.V.Yanchukovich

Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Abstract. The article presents an ontological vision of the idea and value of university education. The philosophical meaning of humanitarian thinking and conceptual issues of its development are discussed. Humanitarian basics of the pedagogical process in the university are revealed.

Keywords: human, human spiritual nature, education, humanitarian thinking, dialogue, understanding.

Образование начинает быть чем-то серьезным и человечески полноценным лишь тогда, когда соответствует сущностному своеобразию и предназначению личности, а также и объективной серьезной культуре знания своего времени (М. Шелер), когда представляет собой остов индивида перед лицом событий (М.Фуко). Онтологическое видение смысла и назначения образования неотделимо от идеи человека как возможного духовного существа, конституируемого открытостью миру; знанием, что ты есть, кто ты есть; безусловным решением стать собой и усилием быть человеком; ответственностью за то, кем он может и должен стать. Образование призвано делать индивида плодотворным для духовного роста и формирования духовной личности в нем. В этом и состоит ядро всякого образования, философское оправдание его смысла и ценности [5].

В свете сказанного содержание университетского образования – это не только специальное, соответственно, профессиональное обучение, но и высокое духовное образование человека посредством философии, истории, религии, поэзии, искусствознания. Образование духа наделяет будущего специалиста широким кругозором, воспитывает скромность и смирение в отношении к своему профессиональному делу. *Мировоззренческая образовательная цель* должна стать в университете предметом особой заботы и культуры, *независимой* от профессионального и специально-научного образования. [6, с.

491]. Более того, ценность духовной деятельности, радость от возрастания и обогащения души – одним словом: чисто человеческая ценность образования, по утверждению М. Шелера, должна стоять на первом месте в университетском образовании. Если это не происходит, университет становится «застенчивым вузом», то есть специальной высшей школой с «нечистой совестью» [6, с. 486].

Онтологическое видение идеи и ценности университетского образования приобретает сегодня особую императивность. Примем во внимание общую картину эпохи, тревожными чертами которой стали технический перфекционизм (Х.Г. Гадамер), растущая интеллектуализация духовной жизни и утрата понятия духа (П. Тиллих), ужасное омассовление жизни (М. Шелер), распространение специализации и нивелирование образования, распад субстанционального образования, обеспечивающего индивиду возможность стать в историческом континууме человеком в самобытии (К.Ясперс).

Образование не может сделать индивида человеком в самобытии, но способно создать условия, необходимые для этого. Одним из таких условий является изменение формы мышления, оценивания и созерцания мира и себя: преобразование, «трандукция» (В.С. Библер) гносеологически ориентированного мышления в мышление гуманитарное (диалогическое, понимающее).

Гуманитарное мышление, проследуем за мыслью М.М. Бахтина, становится мышлением, только, будучи всеобщим, единственным, всеобъемлющим. Взятое во всеобщности, гуманитарное мышление – это мышление, обращенное от человека к человеку, это мышление о человеке как «квинтэссенции мира» (о человеке как субъекте культуры), это мышление, способное понять самое уникальное в человеке, самую трудную его возможность, - *быть* личностью [2, с. 113, 161].

Гуманитарная мысль рождается в двух полюсах диалога: в «диалоге культур», («макродиалоге», «диалоге в Большом времени») и в «диалоге личности с самой собой» (микродиалоге). Вне такого совмещения гуманитарное мышление и в целом бытие человека как человека неполноценно [2]. «Диалог культур» осуществляется в форме диалога *Образов культуры*, в форме тех

последних решающих (быть или не быть) ситуаций человеческого бытия, что воплощены в эти образы. Смысл этого культурологического общения в Большом времени культуры состоит в общении *индивида с самим собой* в свете спора «по последним вопросам бытия» (М.М. Бахтин, В.С. Библер). Гуманитарное мышление позволяет личности обогащать свою жизнь новыми смыслами и ценностями, свободно решать (и перерешать) свою судьбу.

Развитие гуманитарного мышления будущего специалиста связано с гуманитаризацией педагогического процесса. В логике учебного предмета это достижимо посредством персонификации образовательного знания (М.М. Бахтин, В.В. Розанов, М. Шелер, К. Ясперс). В логике учебного процесса – посредством гуманитаризации образовательной среды, приобщения непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов (Ю.В. Сенько, М.Н. Флоровская), а также посредством трансформации учебной коммуникации во встречу личностей - диалог. Однако главный вектор гуманитаризации процесса вузовского образования видится в переходе к образу преподавателя, понимающего свою обязанность «быть духовным воспитателем и образцом» (М.Шелер), к образу преподавателя, творческого, открытого к диалогу, способного к исследованию и философскому вопрошанию, владеющего духовной свободой мысли.

Литература

1. Бахтин, М. М. Собрание сочинений: в 7 т./ М. М. Бахтин. – М.: Рус. словари, 1996. – Т.5: Работы начала 1940-х – начала 1960 – годов. -731 с.
2. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры/ В.С. Библер. – М.: Прогресс: Гнозис, 1991. -169 с.
3. Сенько, Ю. В., Флоровская, М. Н. Педагогика понимания/ Ю. В. Сенько, М. Н. Флоровская. – М.: Дрофа, 2007. - 189 с.
4. Фуко, М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Колледж де Франс в 1981-1982 учебном году/ М. Фуко. – СПб.: Наука, 2007. - 667 с.

5. Шелер, М. Формы знания и образование/ М. Шелер// Избранные произведения/ М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15-56.

6. Шелер, М. Университет и народный университет/ М. Шелер// Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы/ Отв. ред. Д. Ю. Дорофеев. – М.: Алетейя, 2011. – 568 с.

7. Ясперс, К. Идея университета/ К. Ясперс. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В РОССИИ XXI ВЕКЕ И АДАПТАЦИЯ К НИМ ГУМАНИТАРНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В.М. Кондратьев

**Московский городской педагогический университет
г.Москва, Россия**

Аннотация. В статье рассматривается адаптация гуманитарных вузов к структурным изменениям российского образования, обусловленная присоединением России к Болонскому соглашению, принятием нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» и иными руководящими правительственными документами.

Ключевые слова: адаптация, образование, профессия, эффективность, культура, демократия.

EDUCATIONAL REFORMS IN RUSSIA of the XXI century AND ADAPTATION OF HUMANITARIAN UNIVERSITIES

V.M. Kondratyev

Moscow City University, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the adaptation of universities to the structural changes in the Russian education due to the accession of Russia to the Bologna agreement, the passage of the new Federal

Law "On education in Russian Federation" and other government guiding documents.

Keywords: adaptation, education, profession, efficiency, culture, democracy.

Второе десятилетие российские вузы настраивают свою работу по камертону Болонского соглашения. Важнейшей вехой реформирования образования стал Федеральный закон 2013 года «Об образовании в Российской Федерации», допускающий двойную трактовку уровней высшего образования (бакалавриата, специалитета и магистратуры) – как профессиональных, так и непрофессиональных [4; 16]. Программа специалитета реализуется в военных и медицинских вузах, а бакалавриата – в технических и гуманитарных университетах.

Если судить по введённым нормам (формам) отчётности исследовательской и учебной деятельности, то можно сказать, что последние годы российские университеты движутся по рельсам Болонского процесса. Критический анализ эффективности этого движения представлен, в частности, Е.В. Балацким в статье «Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе» [1]. Разделяя понимание Е.В. Балацким неэффективности проводимых реформ, преподаватели вузов ищут причины и способы выхода из сложившейся неблагоприятной в образовании ситуации. Очевидно, нельзя объяснить происходящие изменения лишь определяющей ролью экономической системы, её господством над политической, управленческой и другими общественными системами. Невольно наше внимание переключается на выяснение роли чиновников, проводивших реформы: чем они руководствовались в своих действиях? Каков уровень их профессионализма? Может быть, нужно ввести профессиональный стандарт Чиновника, с конкретными критериями, наподобие тех, что имеются в недавно принятом профессиональном стандарте Педагога? Но возможен и другой путь поиска решения: перенести внимание с оценки действий чиновников министерства на управленческие структуры вузов. Если министерские чиновники отвечают за формы отчётности, то за содержание образовательной деятельности отвечают вузы, причём не только управленцы, но и преподаватели. И далее

возникает вопрос о взаимодействии преподавателей и руководителей вузов: каков характер этого взаимодействия, демократический или авторитарный? Полагаю, большинство преподавателей вузов ответят однозначно – авторитарный. Преподаватели и учёные вузов лишь приспособливаются к требованиям вузовской администрации, как вузы к требованиям министерства. (Способы адаптации вузов обстоятельно раскрыты в вышеупомянутой статье Е.В. Балацкого.) Можно констатировать в вузах конфликт двух культур: преподавателей и администрации. И в этом конфликте каждая из сторон по-своему права. Администраторы действуют в логике Болонского процесса, а преподаватели в логике традиций российского (и советского) образования. Фактически администраторы ориентируются на предпрофессиональный уровень подготовки бакалавров, как это имеет место в вузах Америки или Европы, а преподаватели - на профессиональный, на уровень специалитета. Данное противоречие воспроизводит десятая статья Федерального закона «Об образовании в РФ» [4].

Ориентация на предпрофессиональный или на профессиональный уровень образования бакалавров является первичной для организации учебного процесса и исследовательской деятельности. Предпрофессиональный уровень ориентирован на широту познания, на индивидуальные интересы студентов, допускает модульную организацию обучения. Основой профессионального обучения служит базовая система учебных предметов, логика выстраивания учебного плана здесь иная, не модульная.

Итак, ориентация на профессиональную подготовку бакалавров (при четырёхгодичном сроке обучения) создаёт неразрешимое противоречие между поставленной целью и используемыми средствами, между формой и содержанием образовательного процесса. Руководство институтов разрешает это противоречие самым примитивным способом: сокращением в учебном плане «непрофессиональных» дисциплин или отводимых на их изучение часов. Остаётся лишь выяснить, какие дисциплины являются непрофессиональными для той или иной специальности? Однако простого ответа на этот вопрос не существует. К сожалению, нужно признать первенство зарубежных

исследователей в осознании значимости этой проблемы. О многом говорит, например, название монографии Марты Нуссбаум «Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки» [3]. Гуманитарное знание, утверждает американский философ, является основой демократии. Правда, возникает новый вопрос: зачем нужна демократия? Какой она должна быть в отечественном университете? По сути, аналогичным вопросом задаётся британский учёный Стефан Коллини в монографии «Зачем нужны университеты?» [2]. Без ответа на эти вопросы нельзя приступать к разработке учебного плана. Нужно ответить на вопрос и о соотношении задач воспитания гражданина с профессиональной подготовкой педагога. Сейчас в учебном плане педагогов историков или филологов отсутствуют логика, этика, эстетика, а на философию выделяется 36 аудиторных часов: восемь лекций и десять семинаров. Говорить, в частности, о методологической культуре будущих педагогов уже не приходится. Не случайно процент защиты кандидатских диссертаций выпускников аспирантуры катастрофически низок. Такова реальность современной подготовки бакалавров.

Итак, адаптация современного гуманитарного образования бакалавров к существующим условиям осуществляется за счёт сокращения общеобразовательных дисциплин. Последствия этого процесса, на наш взгляд, не осознаются руководством и преподавателями в должной мере. Можно говорить о внутренних и внешних резервах совершенствования системы российского образования. К внутренним резервам мы относим, например, согласование рабочих программ гуманитарных дисциплин, относящихся к различным кафедрам. Идея кажется простой: если историческое знание является основой любого гуманитарного знания, то почему мы не можем согласовать подходы к изучению Античности, Средневековья, Возрождения и других эпох в курсах, например, зарубежной и отечественной литературы, истории и философии? Соответственно историческому подходу должен быть составлен и учебный план: изучение истории должно предшествовать изучению других гуманитарных дисциплин. В результате мы получим выигрыш не только во времени, но и в качестве образования, в более целостном понимании студентами проблем жизни человека в различные эпохи.

К внешним резервам совершенствования образования относятся цели, средства и условия образовательного процесса. Определение их должно осуществляться демократически, совместно руководством вузов и преподавателями. На наш взгляд, каждый уровень высшего образования должен, прежде всего, способствовать повышению уровня осознанной самостоятельности обучающихся в освоении пространства и времени жизни человека. Самостоятельность – основа личности человека, его учебной и гражданской активности.

Литература

1. Балацкий Е.В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // Журнал Новой экономической ассоциации, 2016. – № 2 (26), с. 124–149.
2. Коллини, С. Зачем нужны университеты? [Текст] / пер. с англ. Д. Кралечкина; под. науч. Ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2016. – 264 с.
3. Нуссбаум, М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки [Текст] / пер. с англ. М. Бендет; под. науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2013. – 160 с.

Bibliography

1. Balatskiy E.V. Paradoxes of management reform in the University sector // Journal of New economic Association, 2016. – № 2 (26), p. 124-149.
2. Stefan Collini. What Are Universities For? London, 2012.
3. Martha C. Nussbaum. Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities. 2010 by Princeton University Press.
4. Federal law "On education in Russian Federation". Moscow: Prospekt, 2013. – 160 p.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.В. Егоров МГПУ, г.Зеленоград, Россия

Г.В. Лосик, А.Г. Лосик

ОИПИ НАН Беларуси, г.Минск, Беларусь

Аннотация. Рассмотрена модернизированная система организации учебного процесса в вузе и места отдельных субъектов в ней. В ней деятельность высшего учебного заведения приобретает студентоцентрированную ориентацию.

Ключевые слова: высшее образование, модернизация, студент, преподаватель

FEEDBACK IN COMMUNICATION TECHNOLOGIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGH SCHOOL

Ilya Yegorov, Russia, Moscow

George Losik Belarusian State Pedagogical University, Minsk

Abstract. The modernized system of organization of educational process in the university and the place of individual subjects in it is considered. In it, the activity of a higher educational institution acquires a student-centered orientation.

Keywords: higher education, modernization, student, teacher

Введение. В настоящее время актуальным является: развитие общества, основанного на знаниях, формирование человеческого капитала, как одного из главных ресурсов социального и технологического развития страны, повышение конкурентоспособности вуза на глобальных рынках международного разделения труда и образовательных услуг [1]. Одним из основных направлений повышения качества российской системы высшего образования должно стать широкое внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, внедрение новых контуров обратной связи в регулировании этого процесса [2,5].

Важной задачей высших учебных заведений в сфере организации образовательного процесса является предоставление индивидуальной формы обучения с подбором преподавателей, программ обучения, сроков и графиков обучения в соответствии с требованиями обучающегося, образовательного рынка, рынка труда. Для этого требуются новые контуры обратной связи во взаимодействии государства, рынка труда, высших учебных заведений и потребителей образовательных услуг [3]

Проблема. Система высшего образования в России и в Беларуси как недостаток имеет жесткую регламентированную организацию учебного процесса на основании утвержденных образовательных стандартов. Самостоятельность высших учебных заведений урезана, планирование востребованности соответствующих профессий сконцентрировано в руках государства, однако, трудоустройство выпускников осуществляется со стороны ВУЗов. В результате этого на рынке труда создается напряженная ситуация: многие выпускники не могут найти работу. Поэтому бюджетные средства тратятся впустую. Напряженность на рынке труда заставляет выпускников оценивать рыночную ситуацию и приобретать дополнительные компетенции через систему дополнительного обучения, курсы переподготовки, посещение мастер классов, записи в профессиональные сообщества, где происходит обмен опытом.

Решение. Нами предлагается модернизированная система организации учебного процесса в вузе и места отдельных субъектов в ней. В данной системе роль государства будет заключаться в поддержании дальнейшего обучения наиболее способных абитуриентов. Поддержка может заключаться в предоставлении грантов на обучение, субсидий. Взаимосвязь государства и рынка труда указывает на необходимость постоянного мониторинга социальной напряженности на рынке труда, и оценивать перспективы подготовки специалистов по перспективным направлениям.

Деятельность высшего учебного заведения приобретает студентоцентрированную ориентацию [4]. При организации учебного процесса по предлагаемой схеме приоритет делается на предприятия-работодатели, которые заранее прописывают, какими компетенциями должен обладать выпускник, чтобы

соответствовать необходимой специальности. С одной стороны, появляется достоинство, что высшие учебные заведения будут выпускать специалистов, востребованных на рынке труда, с другой стороны, появляется недостаток, что учебный процесс довольно сильно растянут во времени

Данная система позволяет студенту самостоятельно выбирать дисциплины, которым ему хотелось бы обучаться. Студент может самостоятельно выбирать преподавателя, который будет вести соответствующую дисциплину. У преподавателя имеется возможность осуществлять выбор студентов согласно соответствующей подготовке по предыдущим дисциплинам.

Применение на практике студентоориентированной модели вызывает трудности в связи с регламентированной численностью групп студентов для изучения конкретной дисциплины

Представленная система организации учебного процесса может найти отражение в организации Электронного Университета. Электронный Университет – высшее учебное заведение, которое готовит специалистов на основании принципов электронного обучения [6,7]. При организации такого Электронного Университета необходимо морально подготовить общество, т.к. полностью меняются стереотипы обучения, процесс организации учебного процесса, системы мотивации студентов.

Литература

1 Аллахвердов, В. М. Сознание в логике познания / В.М. Аллахвердов Материалы пятой Международной конференции по когнитивной науке. 18-24 июня 2012, Калининград. С.216.

2 Емелин, В.А., Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов. Национальный психологический журнал. №1(7), 2012. С. 81-87.

3 Лосик, Г.В. Лемма об антропологической природе информационных технологий / Наука и инновации №10, 2013, С.61-65.

4 Величковский, Б.М. Конвергенция сознания и технологический прогресс. / В мире науки. 2013, №4. С.110-110

5 Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / Н. Винер. – 2-е изд. М., – Советское радио. – 1968. – 328 с.

6 Войскунский, А.Е. Психология и Интернет. М., Акрополь. 2010. 439 с.

7 Войскунский, А.Е. Интернет как новая информационно-коммуникационная среда // Психология перед вызовом будущего. Материалы научной конференции, 23-24 ноября 2006 г. М.: МГУ, 2006, с. 6-8.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЦЕНТРОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.Аксенова
ИСРО РАО, г.Москва

Аннотация. В статье раскрываются основные подходы к проектированию образовательной системы Центров компетенций, создаваемых в высшей школе, предлагается описание их целей, задач и содержания работы.

Ключевые слова: центр компетенций, проектирование, образовательная система, высшая школа.

THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF COMPETENCE CENTERS IN HIGH SCHOOL

Marina Aksenova
ISRO RAO, Moscow

Abstract. The article describes the main approaches to the design of the educational system of competence Centres established in higher education, a description of their goals, tasks and content of the work.

Key words: competence center, design, educational system, higher education.

В Послании Федеральному Собранию Президент РФ В.В. Путин отметил: «На базе ведущих вузов, в том числе региональных, будут созданы центры компетенции, они призваны обеспечить интеллектуальную, кадровую поддержку проектам, связанным с формированием новых отраслей и рынков»[7]. Министерство образования и науки РФ приступило к созданию межрегиональных центров компетенции, — современных учебных центров и тренировочных полигонов в системе профессиональных образовательных учреждений. Главная задача этих центров — «создание условий для обеспечения повышения качества кадров по наиболее востребованным специальностям», — заявила глава ведомства О. Васильева [5].

Проблема соответствия профессиональной подготовки кадров требованиям производства и практики стала в настоящее время одной из самых актуальных, как для предприятий, так и для образовательных учреждений.

Как справедливо отмечают исследователи, «с одной стороны наблюдается недостаточное количество квалифицированных кадров, с другой стороны имеющиеся специалисты недостаточно профессиональны и обладают ограниченным набором компетенций» [2; 4; 6]. Центры компетенции призваны решать эти актуальные и взаимосвязанные задачи.

Центры компетенций являются структурным подразделением, создаваемым на базе ведущих учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также крупных промышленных предприятий.

Целью деятельности центров компетенций является кадровая, консультационная и сервисная поддержка профессиональных проектов инновационного обучения и социально-экономического развития, обеспечение сферы образования и других отраслей экономики необходимой научной, информационной, правовой и методической поддержкой в части выполнения задач, связанных с накоплением и трансфером новых знаний и опыта.

Задачами центров компетенций в современных условиях являются: обучение умениям поиска и приобретения новых знаний в течение всей жизни; сертификация и лицензирование знаний и

умений, освоенных в практической деятельности, овладение специалистами новыми компетенциями в соответствующих областях профессиональной деятельности. Чаще всего Центры компетенций имеют отраслевую специализацию и предоставляют услуги в области информационных технологий, аудита, инжиниринга, консалтинга, профессионального образования и др.

Обобщая контентные и структурные характеристики центров компетенции, описанные в педагогической литературе, а также учитывая практический опыт их функционирования, можно выделить следующие основные направления деятельности таких центров: а) сбор лучшего опыта, выявление и систематизация эффективных практик; б) разработка технологических стандартов, стандартизация отдельных технологических процессов; в) обслуживание разнообразных проектов и инициатив, связанных с управлением знаниями; г) обеспечение общей интеграции процессов в организации, обмен знаниями в масштабах организации в целом [1; 3].

В соответствии с особенностями и направлениями деятельности центров компетенций в настоящее время сложились следующие их типы: корпоративные, университетские, региональные, отраслевые и международные[5;8].

Например, центры компетенций, организованные в вузе создаются, как правило, на базе кафедры или факультета. С этой целью формируются научные команды, привлекаются лучшие учёные с разных кафедр, способные реализовывать конкретный план мероприятий: провести теоретические исследования, решить практические задачи и, таким образом, выполнить социальный заказ. Также в центре компетенций оцениваются и систематизируются опубликованные фундаментальные и прикладные результаты исследований актуальных тематик, формируется база научных материалов.

Проектирование образовательной деятельности центров компетенции — это целенаправленный процесс создания проекта с установленными требованиями к его структуре, содержанию и ожидаемым результатам реализации, связанных с поэтапным структурированием и отбором содержания компонентов, определяющих его функциональность.

Процесс проектирования характеризует «этапность», то есть этапное, пошаговое выполнение регламентов, обеспечивающих реализацию всего проекта. Первый этап проектирования — целевой — выделение и формулировка актуальной проблемы, а также выдвижение и обоснование цели, способствующей решению выделенной проблемы. Внимание обучающихся специалистов следует обратить на особенность взаимосвязи проблемы и цели. Если проблемы обозначают те или иные негативные моменты, трудности, нерешённые вопросы, препятствующие достижению высоких результатов, то цель указывает противоположное, позитивное направление действий, позволяющих решить проблему и добиваться планируемых результатов.

В центры компетенции могут обращаться организации, которым, например, необходимо подготовить группу специалистов, участвующих в решении каких-либо конкретных задач. Для реализации социального заказа в центре компетенции назначаются преподаватели, формируется группа обучающихся специалистов, разрабатываются образовательные программы, составляется расписание теоретических и практических занятий, проводится образовательный практико-ориентированный процесс и т.д. В качестве основной «продукции» центра компетенции рассматривается специально подготовленный персонал, обладающий компетенциями, востребованными производством и практикой.

Таким образом, необходимость создания центров компетенции отражает общую закономерность, необходимую для решения задач современной высокотехнологичной экономики, — как важнейших участков инновационной цепочки, механизм генерирования и трансфера новых знаний и опыта, комплексного сочетания исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности, ориентированной на развитие передовых технологий во всех областях жизни общества.

Литература

1. Акатов Н.Б., Панарина Е.Н. Центр компетенций в стратегии развития крупного высокотехнологичного предприятия

// Менеджмент и бизнес-администрирование, - 2014, № 3, - С. 184-186

2. Аксенова М.А. Проблемы инженерного образования и пути решения // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Москва, РУДН – 21-22 апреля 2016 г / Науч. ред. В.И.Казаренков. – М.: РУДН, 2016.в 2-х ч., Ч.1.- С. 378-384-

3. Гительман Л.Д., Кожевников М.В. Центры компетенций — прогрессивная форма организации инновационной деятельности. [Электронный ресурс]. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsentry-kompetentsiy-progressivnaya-forma-organizatsii-innovatsionnoy-deyatelnosti>

4. Ломакина Т.Ю. Стратегия профессионального образования \ Актуальное интервью. // Профессиональное образование - №2. – 2016. – С. 17-22.

5. Минобрнауки создает межрегиональные центры компетенций — колледжи будущего. [Электронный ресурс]. - URL:

https://informatio.ru/news/education/mezhregionalnye_tsentry_kompetentsiy/

6. Никитин М.В. Колледж – образовательный комплекс как полиструктурная модель образования в течение всей жизни// Качество образования. - 2016, - № 1.

7. Послание Президента Федеральному Собранию. 1 декабря 2016 года [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>

8. Центр компетенций в образовании. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.cnt-consult.ru/russia/service/Competence%20Center%20in%20EDU%2016.09.2013.pdf>

КРИЗИСНАЯ СИТУАЦИЯ ПЕРЕХОДА К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Ю.Д. Красовский
Государственный университет управления
г.Москва, Россия

Аннотация. В статье анализируются современные тенденции перехода на электронное образование и обучение в высшей школе, анализируются плюсы и минусы перехода на новые методы обучения, выдвигается гипотеза о необходимости совмещения электронного и классического обучения, разделяются понятия «электронное обучение» и «электронное образование», а также предлагается опыт такого совмещения в моделях рефлексивного и электронного обучения в авторских визуаграммах.

Ключевые слова. Кризисная ситуация. Первичный этап кризиса. Второй этап кризиса. Третий этап кризиса. Технократизация обучения. Гуманизаторская модель обучения. Электронное обучение.

Annotation. The article analyzes the current trends in the transition to e-learning and training in higher education, analyzes the pros and transition cons of new teaching methods, the hypothesis about the need to combine electronic and classical training, divided the concept of "e-learning" and "e-learning", and proposes experience such a combination of reflexive models and e-learning in the author visuagrammah.

Sic concepts. The crisis situation. The primary stage of the crisis. The second stage of the crisis. The third stage of the crisis. Tehnokritizatsiya training. Gumanizatorskaya learning model. E-learning.

Кризисная ситуация обучения и образования в российской высшей школе возникла в период первой половины 2000 гг. в связи с научными достижениями использования интерактивных методов в обучающих процессах. С одной стороны, новые интерактивные методы обучения успешно использовались в дистанционном обучении, прежде всего, для

студентов- заочников и студентов-вечерников, но, с другой стороны, успешно использовались и методы рефлексивной педагогики в различного рода групповых занятиях (использование методов обучения микрогруппами в едином обучающем пространстве) проведение тренингов, организация деловых и ролевых игр. С одной стороны, совершенствовался метод «живого», непосредственного контакта студентов с преподавателем в педагогике «обучения действием», а, с другой стороны, совершенствовался метод интернетного изучения учебных материалов через опосредованный контакт с преподавателем. Чем глубже и быстрее развивались оба педагогического процесса, тем глубже становился водораздел между двумя процессами. На этой основе и зародился *первичный* этап кризиса обучения, когда две обучающие системы - новая и прежняя - объективно оказались в противоречии, которое можно условно изобразить в процентном соотношении, как 20/80

Однако в связи с бурным развитием интернета и его «захвата» сетей общения стало быстро формироваться принципиально новое видение возможных путей перестройки обучения и образования. Этот процесс набирал обороты и вскоре возникла «критическая точка», когда в вышестоящих административных инстанциях появились настоятельные рекомендации максимально использовать интернет-ресурсы для повышения эффективности образования и обучения. Но прошло ещё немного времени и процесс «интернетализации» образования и обучения перерос «критическую точку» и получил подтверждение в новых поколениях молодёжи, для которых интернет стал неотделимым от собственной личной жизни.

В этих объективных условиях возник *второй этап* кризиса обучения и образования, когда классическая педагогика стала «прогибаться» под давлением возможностей использования интернет-ресурсов, которые уже начали выходить на передний план. Противоречие между двумя педагогическими системами возросло и его тоже можно условно отобразить в процентных пропорциях, как 60/40, но уже в пользу электронных моделей обучения [1]

Постепенно, во втором десятилетии нашего века образование и обучение в интернете, «обрастая» новыми

технологиями, стало завоёвывать, во-первых, конкурентную среду абитуриентов, а также среду тех студентов бакалавриата и магистратуры, которые хотели совмещать учёбу с работой. Стало очевидным, что рынок образования и обучения на основе «погружающего интернета» и «интернетных технологий» является ведущим трендом в каждом регионе страны, поскольку и в мировой практике этот тренд стал считаться самым актуальным и самым востребованным. Научные педагогические сообщества международного, регионального и локального формата стали проводить многочисленные конференции, где проблематика совмещённости двух концепций образования и обучения становилось основной [2]. При этом большинство преподавателей всё же оставались на позициях преобладания классической формы образования и обучения. Но в условиях стремительного развития электронных технологий каждому преподавателю надо было всё же делать и свой выбор.

Сейчас становится очевидно, что наступает *третий этап* кризиса образования и обучения, который может быть охарактеризован преимуществом электронных технологий в условных процентных пропорциях, как 70/30. В этой преподавательской модели видятся *технократизация* образования и обучения в ущерб *гуманизаторской модели*, в которой личность преподавателя была определяющей. Можно предположить, что развитие технократизаторской тенденции опасно разрушением образовательного процесса и подрывом процесса обучающего. Уже сейчас в условиях колоссальной перегрузки интернетовского информационного пространства в сознании обучаемых возникают парадоксальные ситуации «схватывания» знаний и их «отторжения». Возникает парадокс «учиться, чтобы забыть» и парадокс «учиться, чтобы получить диплом».

Приоритет «схватывания знаний» и их «самоупаковка» в мобильник и в микро – ноутбук приводит к ещё одному парадоксу: «омертвление знаний». Мобильник, который служит средством фотографирования всего объёма знаний, становится *могильником*, так как объективно *хоронит* процесс формирования умений студентов.

Объективно возникают ситуации, когда требования Министерства образования и науки РФ о необходимости

формирования компетенций обучаемых также повисают в воздухе. Тем более, что по каждому предмету требуется около 15 позиций компетенций. Но студенты только за один семестр изучают 14 - 16 учебных дисциплин. Если все эти дисциплины перемножить на требуемые Федеральным Государственным стандартом, то получится 210-240 наименований компетенций, декларативных, механически перечисленных. А если все перечни стандартов перемножить на 4 года бакалавриата, то получится сумма 840-960. Гораздо правильнее опрашивать студентов: Что вы узнали? Что поняли? Чему научились? И они сами это напишут по окончании каждого учебного предметного курса. Они должны осмысливать изучаемый материал. Но вместо этого ещё проводится и тестирование, т.е. насильное давление на память для механической процедуры бессистемного вычерпывания знаний.

В настоящее время важно понять психологическую опасность значительного «перевеса» электронных моделей обучения над моделями «живых» интерактивных методов обучения в системах образования. Многие ВУЗы не могут полностью их внедрить, так как они – дорогостоящие, требующие коренной реорганизации учебного процесса. Важно взвешено внедрять электронную технологию, тем более, что такой обучающий процесс требует очень большого напряжения преподавателя, который должен иметь интернет-контакты со многими студентами. В этой ситуации возникает феномен *перегрузки* преподавателя и феномен *открытости* выполнения заданий студентами в условиях обмена мнениями. Как учитывать самостоятельность студентов в выполнении заданий? Электронные модели обучения могут привести и приводят к затруднениям в оценках знаний студентов, так как преподаватель должен ещё и контролировать самостоятельность студентов в выполнении учебных занятий. К тому же он должен согласиться передавать свои авторские права на использование своих учебных пособий и учебников в открытом доступе в интернете.

Вывод: а) противоречия образования и обучения в вузах проявляются в развитии трёх кризисных этапов, которые характеризуют этот процесс; б) электронная модель этого процесса должна оптимально совмещаться с «живым», контактно-интерактивным форматом обучения и образования; в) полный

переход на электронную модель может привести к деградации учебного процесса, особенно в условиях недостаточной подготовки вуза.

Литература

1. Воробьев Г.А. Электронная образовательная среда инновационного университета / Г.А. Воробьев //высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. - С.59-64.

2. 2.Ребрин О.И., Шолина И.И., Сысков А.М. «Смешанное обучение» как инновационная образовательная технология. // Высшее образование в России. – 2005. № 8. – С 68- 72.

ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

А.Б. Лымарь

Высшая школа безопасности в Познани, Польша

Анотация. В настоящее время можно рассматривать новые типы мобильности студенческой молодёжи, которые связаны с современными миграционными процессами. Востребованы новые интерпретации и новые подходы к решению задач. В ряде стран есть положительный опыт в организации соответствующей работы.

Ключевые слова: миграционные процессы, беженцы, студенческая молодёжь, мобильность.

IMPACT OF MIGRATION PROCESSES ON THE MOBILITY OF STUDENT YOUTH

Andrey Lymar

University of security in Poznan, Poznań, Poland

Keywords: migration processes, refugees, student youth, mobility

Summary: At present we can to consider new types of student youth mobility, which are associated with modern migration processes.

In demand new interpretations and new approaches to solving problems. In some countries there is a positive experience in the organization of the work.

Современные миграционные процессы являются неотъемлемой частью повседневной жизни большинства стран вне зависимости от их экономического, этнического или политического уклада. Динамика этих процессов оказывает влияние не только на незапланированное заранее изменение самого места пребывания лиц, оказавшихся в зонах неблагоприятных условий, вызванных локальными военными конфликтами, технологическими и природными катастрофами, политическими и экономическими факторами, но и на основные сферы жизнедеятельности человека. Прежде всего, можно говорить об условиях жизни, под которыми принято понимать жилье, пропитание, здоровье, труд и обучение.

Можно, в частности, остановиться на проблемах современных беженцев. Поводов оказаться в статусе беженца сегодня предостаточно, хотя не всегда однозначно легко получить этот статус официально. Тем не менее, жилье, пропитание и медицинская помощь может быть обеспечена как со стороны принимающих государств, так и при содействии общественного сектора. Другой вопрос – это труд и обучение. Во-первых, и труд, и обучения ориентированы на более долгосрочную перспективу. Потенциальный работодатель заинтересован получить квалифицированного работника с небольшими претензиями на возможный длительный период. Принимающее беженца государство имеет право рассчитывать на рост трудового потенциала за счет вновь прибывших работников хотя бы на относительно продолжительный период, что связано с необходимостью планирования экономической деятельности и проектирования социальной сферы. Общество в принимающих государствах вправе рассчитывать на то, что новые соседи не будут нарушать его привычный уклад жизни и с большим успехом конкурировать на рынке труда.

Во-вторых, программа профессионального обучения беженца или мигранта должна сочетаться с потребностью традиционных отраслей экономики, с имеющимся уровнем

квалификации в каждом конкретном случае. Транзитный статус беженца или мигранта, включая т.н. трудового или «зарабатывающего», требует от института образования, вне зависимости от уровня, подготовки мобильной, гибкой системы обучения без возможности не только определения его цели, но окончания самого процесса обучения по вполне объективным причинам. Системы образования в странах Восточной Европы с этими обстоятельствами сталкиваются уже второе десятилетие, например, с момента активной миграции граждан из бывшего СССР. Беженцы и мигранты находились на территориях этих государств в основном в ожидании разрешения на переезд в экономически более благополучные страны Запада, где ожидали большей материальной поддержки и высоких жизненных стандартов. Разрабатывать стратегии и программы обучения в такой ситуации было бы нерационально, что особо и не делалось.

Западная Европа годами проводила политику репатриации, руководствуясь не только принципами гуманитарными, но и интересами экономическими, желая получить дополнительную, часто квалифицированную рабочую силу. Успешно использовались программы по репатриации, по выделению квот на мигрантов из отдельных стран, квот на привлечение специалистов определенной квалификации. В настоящее время потоки беженцев из африканских и азиатских регионов мира в значительной степени заставляют западные страны пересмотреть программы по адаптации прибывающих, в том числе, в сфере труда и образования. Большую роль в этом процессе играет взаимодействие государственных органов и общественного сектора, что, в частности, можно наблюдать на примере Германии. С момента обострения миграционного кризиса в Европе – речь идет о 2011-2016 гг.- на территории всей страны открылись многочисленные центры, специализирующиеся на разработке и внедрении программ адаптации мигрантов, включающие оказание содействия в профессиональной и образовательной ориентации. Собственно, часть этих программ, которые финансируются из государственного бюджета и спонсорских средств, обеспечивает переселенцам и беженцам возможность непрерывного образования по ранее избранному направлению подготовки. Это стало возможным и благодаря тому, что в составе прибывающих

молодых людей много недоучившихся студентов. Так или иначе, сегодня мы сталкиваемся с новым типом академической мобильности, которая не обусловлена лишь профессиональными интересами молодёжи или планируемыми поисками новых стандартов реализации профессиональных навыков, удовлетворения интеллектуальных амбиций и экономических потребностей. Имеет место процесс «доучивания», доведения молодого специалиста до окончания профессионального обучения в условиях новых образовательных стандартов и требований с перспективой его дальнейшего использования в существующей экономике.

Страны Восточной Европы, первыми столкнувшиеся с новым потоком беженцев, продолжают оставаться в положении транзитных государств, а поэтому не обременяют себя необходимостью разрабатывать адаптационные и образовательные программы, надеясь на то, что волна мигрантов проследует в западном направлении, или, что предпочтительнее, вернется в места своего традиционного проживания. А пока ряд государств активизируют программы репатриации или совместно с другими экономически развитыми странами старается привлечь востребованных специалистов из зарубежья. Образовательные программы в данном случае могут ограничиваться языковыми курсами и школами, деятельностью культурных центров и национально-культурных объединений, а на обучение охотнее принимаются студенты из граничащих стран, что не нарушает стремления избежать прогнозируемых трудностей с адаптацией потенциальных переселенцев из азиатских и африканских стран.

Литература

- 1.Lymar, Andrey. Aspekt kulturologiczny procesów integracyjnych w kształceniu// Miedzy kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistosci. Pod. red. Ewy Dambrowy I inn. APS, Warszawa, 2009 . s.46-54 ISBN 978-83-7204-863-9
- 2.Lymar, Andrey. Dialog miedzykulturowy I dialog miedzyraligijny wspolczesnych rosyjskich studentow. Trudnosc w interpretacji sensu.// Podmiotowosc w Edukacji wobec odmiennosci kulturowych oraz spolecznych zroznicowan. Red. Natalia Majchrzak,

Natasza Starik, Andrzej Zduniak. T.2. T. 28. Wyd. WSB. Poznan, 2012. s.441-446. ISBN 978-83-61304-54-8 ISSN 2084-9001

3.Lymar, Andrey. Cechy dialogu międzykulturowego oraz dialogu społecznego współczesnej młodzieży rosyjskiej// Społeczne i kulturowe wymiary komunikacji. Red. Naukowa M. Wawezak-Chodaczek I inn. Wyd . Wyższej Szkoły Zarządzania "Edukacja", Wrocław, 2013. s.151-164 ISBN 978-83-64389-08-5

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Маркеева А.В.

МГУ им. М.В.Ломоносова, г. Москва, Россия,

Аннотация: в статье рассматриваются прикладные вопросы интеграции массовых онлайн курсов в систему российского высшего образования, определяются проблемы и перспективы их развития.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, высшее образование, открытые образовательные ресурсы.

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Markeeva A.V.

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The article provides an analysis of the approaches to the development of massive open online courses (MOOCs); empirical questions of their development in Russian higher education.

Keywords: massive open online courses; open educational resources; higher education

В настоящий момент российское высшее образование находится на очередном этапе своего реформирования, ключевыми задачами которого являются поиск эффективных

инструментов согласования образовательных стандартов и запросов рынка труда, способов придания гибкости образовательному процессу для расширения возможностей обучающихся по формированию индивидуальных образовательных траекторий в рамках существующей системы высшего образования.

Одним из направлений решения данных задач является активное включение в состав образовательного процесса массовых открытых онлайн курсов (massive open online course - MOOC), позволяющих сделать существующую систему высшего образования более восприимчивой к изменениям запросов общества и бизнеса и таргетированной под нужды и потребности конкретных пользователей.

В настоящий момент российские вузы не только разрабатывают самостоятельные площадки для продвижения подобного типа открытых образовательных ресурсов ("Открытое образование" и "Университет без границ" МГУ имени М.В. Ломоносова, МФТИ Онлайн и др.), но и идут по пути интеграции существующих проектов (сотрудничество НИУ ВШЭ, Финансового университета, СПбГУ с ведущими онлайн площадками Coursera и Edx) в текущий образовательный процесс. Организация и активное применение данного типа открытых образовательных ресурсов способствует решению ряда проблем: во-первых, в случае использования международных площадок способствует интернационализации образования, процессу интеграции международных программ в российскую систему и, с другой стороны, ознакомлению иностранных вузов и учащихся с наработками российских ученых.

Во-вторых, при сетевом взаимодействии осуществляется диалог между субъектами сетевых проектов и программ, что способствует передаче и освоению не только инновационных научных разработок, но и педагогических практик, форм и способов взаимодействия с обучающимися, что, безусловно, положительно сказывается на обновлении системы преподавания в российских вузах.

В-третьих, активное внедрение таких курсов позволяет индивидуализировать образовательный процесс в части формирования индивидуальных профессиональных траекторий.

Ни для кого не секрет, что динамичность социальных изменений не только кардинально меняет требования к существующим работникам, но и стремительно трансформирует профессиональную структуру современного общества, способствуя быстрому устареванию одних профессий и появлению новых. Система высшего образования не всегда успевает за этим процессом. В этой связи освоение новых профессиональных навыков и компетенций, формирование комплексного представления о трансформации профессиональных задач и в более широком плане - профессионального поля возможно за счет подобного рода ресурсов.

В-четвертых, в условиях введения образовательных стандартов 3++, которые характеризуются увеличением доли самостоятельной работы студентов, требуется значительное расширение образовательных технологий и методов, позволяющих повысить эффективность как освоения материала при самостоятельном изучении, так и контроля за его освоением. Массовые онлайн курсы позволяют решать обе задачи: за счет комбинации различных форматов ресурсов и элементов геймификации способствуют большей вовлеченности и заинтересованности обучающихся; за счет автоматизации процесса и возможности использования различных оценочных средств обеспечивают оперативный и комплексный контроль за освоением материала.

Однако следует отметить, что процесс интеграции массовых открытых онлайн курсов в систему российского высшего образования проходит, не столь активно, как это требуется на современном этапе, наталкиваясь на ряд проблем.

Первая группа проблем связана с неготовностью ключевых субъектов к восприятию образовательной инновации. Это касается как обучающихся и преподавателей, так руководителей вузов и работодателей. Согласно исследованиям Фонда общественного мнения 54% опрошенных руководителей предприятий выступают за традиционные формы обучения [1]. Лишь 21% всех опрошенных отметили, что при получении высшего образования предпочли бы дистанционную форму обучения, в то время как очную форму выбрали бы 40% респондентов. В целом, у россиян до сих пор присутствует негативное отношение к дистанционному

образованию: только 14% опрошенных считают, что привлечение онлайн образования позитивно скажется на образовании студентов. [2]

Для решения этой проблемы необходима более активная работа с общественным мнением, с целевыми аудиториями для популяризации дистанционных форм, часть которой в настоящий момент берут на себя вузы. Но необходимо учесть и адаптировать опыт зарубежных стран, например, США, где Департамент образования не только регулярно проводит исследования, но публикует и продвигает для различных целевых групп (студентов, руководителей вузов, работодателей) обзоры по эффективности онлайн обучения. Кстати, большинство исследований убедительно доказывают, что смешанное обучение, включающее оба метода преподавания (онлайн и оффлайн) намного эффективнее любого из этих методов по отдельности.

Отдельный вопрос – это готовность и мотивация профессорско-преподавательского состава разрабатывать и использовать в повседневной работе новые образовательные практики. В последние годы в ведущих вузах страны проведена значительная организационная работа в этом направлении: от формирования специальных программ повышения квалификации преподавателей, направленных на освоение новых образовательных технологий, до включения разработки подобных курсов в состав КРП преподавателей. Однако многие проблемы так пока и не нашли своего решения.

Второй блок проблем связан с отсутствием у вузов стратегий в отношении использования различных типов открытых образовательных ресурсов, что не дает возможности формировать эффективные планы их развития. Отчасти это обусловлено отсутствием достаточного объема данных по целевым потребителям массовых онлайн курсов, мотивации их включения в такую модель обучения и основных направлений использования подобных курсов. С другой стороны, на уровне профессионального преподавательского сообщества часто отсутствует согласованное представление о том, в какой части данные курсы должны дополнять учебный процесс. Должны ли они выступать способом дополнительного методического обеспечения курсов в части организации самостоятельной работы,

выполнения промежуточного или итогового контроля; быть самостоятельным полноценным инструментом формирования образовательной траектории (например, заменять или дополнять дисциплины по выбору в рамках существующих учебных планов), или выступать инструментом расширения научной эрудиции обучающегося, осуществляя ознакомление его с достижениями смежных научных дисциплин в рамках межфакультетских курсов. Согласованная позиция по этому вопросу позволит выставлять целевые ориентиры и для руководителей вузов, и для преподавателей, использовать системный подход к включению данных курсов в образовательный процесс.

Третий блок проблем, касающийся преимущественно использования внешних площадок массовых онлайн курсов, связан с необходимостью сертификации, отбора и зачета пройденных курсов. Пока университеты используют внутренние системы отбора и зачета курсов, по мере расширения практики их применения целесообразно создание независимых центров оценки, включающих специалистов-практиков, представителей научного сообщества и преподавателей. Возможно формирование систем рейтингования и рекомендации курсов по отдельным направлениям подготовки.

В целом, активная совместная работа вузов, работодателей и государственных органов по преодолению сложившихся проблем в отношении применения массовых открытых онлайн курсов в современной российской системе высшего образования, позволит повысить её конкурентоспособность, придать образовательному процессу большую гибкость и адаптивность к условиям динамично изменяющейся внешней среды.

Литература

1. Фонд общественного мнения. Высшая школа: новации желательные и нежелательные [Электронный ресурс]. URL: <http://fom.ru/blogs/11515>(дата обращения 10.03.2017)
2. Фонд общественного мнения. Интернет и образование: [Электронный ресурс]. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/12256> (дата обращения 10.03.2017)

ВИДЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Т.Е. Титовец

**Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, г. Минск, Беларусь**

Аннотация. В статье раскрываются виды междисциплинарной интеграции в современных системах высшего профессионального образования: вертикальная и горизонтальная интеграция, дидактический синтез, спиральная структура модулей, карнизные модули, а также междисциплинарные формы контроля.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, высшее образование, модуль, симплификация, интегрированный курс.

MODES OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION

T.E. Titovets

**Belarussian state pedagogical university named after M.Tank,
Minsk, Republic Belarus**

Abstract. The article reveals types of interdisciplinary integration in contemporary systems of higher professional education: vertical and horizontal integration, didactic synthesis, spiral structure of modules, capstone modules, interdisciplinary modes of assessment.

Key words: interdisciplinary integration, higher education, module, simplification, integrated course.

В настоящее время возрастает актуальность исследования междисциплинарной интеграции в высшей школе. Интеграция служит одним из механизмов реакции системы образования на рост объема учебной информации, лежащей в основе содержания образования. Система образования стоит перед постоянным выбором между симплификацией (упрощением содержания, диффузией, сглаживанием разнообразия знаний) и интеграцией (укрупнением единиц познания и выходом на новый уровень обобщения с помощью междисциплинарных связей). Выбор в

пользу симплификации тормозит развитие образования, в пользу интеграции – его ускоряет.

В истории высшего профессионального образования уже накоплен определенный опыт разработки дидактических основ и реализации междисциплинарной интеграции. Идея интеграции изначально реализовалась в виде комплексных занятий и интегрированных учебных курсов. В образовательной практике интегрированные курсы преподаются как одним, так и двумя преподавателями в аудитории одновременно (team teaching). Весомый вклад в разработку теории конструирования таких курсов внесли зарубежные исследователи В. Мансилла, У. Ньюэлл, Р. Фогарти, Д. Чада, Г. Якобс и др., которые разработали такие принципы создания интегрированных курсов, как принципы раннего погружения в проблему междисциплинарности, узкой проблематизации, поэтапного усложнения междисциплинарного анализа, вопросной стимуляции и междисциплинарной рефлексии (метакогнитивного анализа). Результаты научных исследований показывают, что чем разнообразней (разнокачественней) состав дисциплин, входящих в интегрированный курс, тем большим развивающим потенциалом она обладает, в соответствии с «эффектом гетерозиса» (гибридной силы) [1-2].

В современной образовательной практике университетов помимо интегрированных курсов используются другие виды междисциплинарной интеграции:

– вертикальная интеграция модулей (или дисциплин) посредством трансдисциплинарных умений (существует группа умений, которая необходима при выполнении любой рода деятельности в любой предметной области: умения работать в команде, умения проблематизации, проектно-исследовательские умения и многие другие; суть вертикальной интеграции состоит в том, чтобы сделать эту группу трансдисциплинарных умений обязательной частью содержания каждого модуля и сделать ее связующим звеном между модулями);

– горизонтальная интеграция модулей посредством междисциплинарных связей, когда внутри самого модуля несколько тематических разделов отведены на то, чтобы изучить

проблемы на стыке с другими дисциплинами или учебными модулями;

– переход от дисциплинарной модели организации программы к междисциплинарной (дидактическому синтезу), когда в качестве структурной единицы выступает не учебная дисциплина, построенная в логике развития науки, а сама проблема, в решении которой принимают участие разные дисциплины, т.е. студенты изучают модули, посвященные конкретным профессиональным проблемам, попутно осваивая сведения из разных наук, необходимые для решения этих проблем;

– переход к спиральной структуре организации модулей (очень распространен в медицинском образовании, когда каждый последующий модуль повторяет содержание предыдущего, но несколько в ином ракурсе и на новом уровне теоретического обобщения);

– введение специальных междисциплинарных модулей в конце обучения, так называемых карнизных модулей (capstone modules), в которых и происходит систематизация и восстановление связей между разрозненными фрагментами знаний, полученными из ранее изученных модулей.

Иногда сами модули оставляют неизменными, а интеграцию осуществляют через формы контроля и оценки учебных достижений в конце каждого семестра (междисциплинарные проекты, междисциплинарный портфолио, междисциплинарные кейсы).

Данные виды интеграции обеспечивают целостное, холистичное видение картины профессиональной реальности, восстанавливая связи между учебными модулями.

Литература

1. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста // Вестник РУДН: Серия «Психология и педагогика». – 2009. – №2. – С.73-77.

2. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 308 с.

**РАБОТА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОГО
СОСТАВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ***

**И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, Д.В. Малий
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула, Россия**

Аннотация. В статье рассматривается специфика педагогической деятельности учителя в условиях гетерогенного состава учащихся, с точки зрения психолого-педагогического аспекта. С целью раскрытия новых потенциальных возможностей ребенка авторы предлагают включить в образовательный процесс развивающе-коррекционную деятельность детей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, учитель, гетерогенная образовательная среда, субъекты образовательного процесса.

**TEACHER'S ACTIVITY IN THE CONDITIONS
OF HETEROGENEOUS GROUPS OF PERSONS
OF EDUCATIONAL PROCESS:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT**

**I.L. Fedotenko, I.A. Yugfeld, D.V. Maliy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia**

Abstract. The article deals with the specifics of teacher's pedagogical activity in conditions of heterogeneous groups of pupils, from the point of view of the psychological-pedagogical aspect. The authors propose to include the developmental and corrective activity of children in the educational process with the aim of revealing new potential opportunities for the child.

Keywords: pedagogical activity, teacher, heterogeneous educational environment, persons of the educational process.

**Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ
№ 16-26-01007.**

Учащиеся образовательных организаций, все без исключения, являются субъектами целостного педагогического процесса, который объединяет три составляющих: обучение, воспитание и развитие. Работа с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, равноправными участниками этого процесса, расширяет его целостность, включая еще коррекцию, компенсацию и реабилитацию. В отличие от остальных учащихся образовательных организаций, вокруг данной категории детей создаются особые помогающие условия, способствующие самостоятельному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Рассуждая с позиции синергетического подхода, подчеркнем, что именно хаос может привести к порядку, где источником создания инновации может стать бифуркация. Как только произойдет внутренний выбор индивида (определенная дифференциация: возможно, понимание себя, других, окружающего мира, нахождение своего места в нем и пр.) включаются другие процессы, которые не были бы возможны без погружения в гетерогенную среду. Одновременно, это может привести к проявлению потенциальных возможностей ребенка [3].

Учитель совместно с родителями выступает как сотоварищ, консультант, помощник, участник личностного общения. Но педагог зачастую не соотносит это положение с организацией деятельности особым детям. Работа с ними либо сводится к коррекции, понимаемой как исправление отклонений ребенка, либо, как отмечает Д.Г. Сороков: «вызвать желаемое поведение ребенка», что и именуется «воспитанием», которое, утверждает автор статьи, звучит назидательно, как насильственное воздействие [1].

С точки зрения гуманистического подхода, воспитание – это, прежде всего, обеспечение восхождения индивида к высшему, духовному над питанием и физическим ростом, воскрешение в ребенке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению и одновременно не позволяющей ему занять позицию «центра Вселенной». Это деятельность учителя, родителей и одновременно учащихся гетерогенной группы, в результате которой создаются условия, стимулирующие самосовершенствование ребенка. Под самосовершенствованием

понимается укрепление характера, волевых качеств личности, движение от локальных характерологических изменений к образованию индивидуального стиля деятельности.

Новое рождается не посредством формирования, научения или механического исправления; новое – это часть бесконечных потенциальных задатков, возможностей, существующих в каждом человеке, в каждой личности. Этическая задача учителя – сохранить эту индивидуальность, ее целостность и неповторимость, подготовить почву для ее самовыявления и самопроявления.

Коррекционное образование, мы рассматриваем как целенаправленный процесс приобретения новых образований учениками, имеющими отклонения в физическом или психическом развитии. Коррекция осуществляется посредством взаимодействия ребенка со взрослыми, окружающими и самим собой, результатом которого является полная или частичная самореабилитация в развитии ребенка. Эффективная организация работы в условиях гетерогенного состава субъектов образовательного процесса, где объединяются два процесса: учебно-воспитательный и развивающе-коррекционный, где в составе учащихся присутствуют и дети, имеющие отклонения в развитии и поведении предполагает анализ различной психологической, психотерапевтической и специальной литературы русских и зарубежных авторов.

Каждый человек – это проявление совершенно новой индивидуальности. В этом заложен большой смысл и одновременно данный тезис раскрывает простор для рождения личности, которая никогда не развивается строго одновременно и одинаково успешно во всех направлениях. Следовательно, любому взрослому, находящемуся рядом с человеком растущим, необходимо помнить, что нет стандартных приемов и технологий для осуществления обучения, воспитания и развития, но есть возможность создать абсолютно новые условия для достижения им самим собственно созданной идентичности.

Зачастую, окружающие ребенка взрослые не могут оценить ситуации, в которых присутствуют преграды, мешающие маленькому человеку. А внимание обращается на них лишь тогда, когда некоторые черты характера, склад личности начинает

проявляться. Тогда и появляется необходимость в помощи и коррекции, представляющая собой уже ломку сложившихся стереотипов. На основе этого формулируется задача коррекционной педагогики – осуществление возможной профилактики.

А. Маслоу подчеркивает, что, самоактуализируясь, человек не только проявляет себя в социуме, но и познает, прежде всего, себя. Максимально развивая свои потенциалы, человек в состоянии преодолеть многие преграды, в том числе и комплексы. Понять трудности ребенка, «эмпатийное слушание» (К. Роджерс) его, проявление участия и поддержки – есть гуманное отношение к человеку. Работу же в условиях гетерогенного состава учащихся необходимо базировать на гуманной основе, в первую очередь, потому, что учитель транслирует детям пример отношения друг к другу.

Целенаправленное осуществление педагогического процесса не может происходить изолированно от внешнего мира. Л.С. Выготский, рассматривая область дефектологии, несмотря на исключительность в ней состояния организма ребенка, категорически утверждал: «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она заключает своего воспитанника ... в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приурочено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [2 с. 112]. С этих позиций виден значительный позитивный потенциал создания гетерогенных групп учащихся в образовательных организациях. Однако педагогу необходимо учиться, чтобы успешно работать в таких условиях.

Таким образом, анализ философских и психолого-педагогических концепций дает нам основание для следующих выводов, которые можно положить в основу решения проблемы подготовки будущего учителя к работе в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования [4]:

– неоднородность состава учащихся образовательных организаций (гетерогенность) по уровню интеллектуального, психофизического и социального развития создает позитивные условия для становления каждой личности этого детского сообщества;

– неделимость «культуры» и «образования» – важнейший момент образовательного процесса, культурное и ценностное единство формирующегося поколения;

– дети, имеющие отклонения в развитии и поведении «пограничного» состояния, являются естественными членами детского сообщества и субъектами педагогических отношений наряду со своими сверстниками, учителями, родителями и другими людьми, прямо или косвенно включенными в их образование;

– коррекционное образование является неотъемлемой составной частью общего образования как системы, что привносит в содержание, методику и организационные формы педагогической деятельности, специфические новообразования, адекватные данному факту;

– каждый субъект педагогических отношений, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, является одновременно частью ближайшего социума и индивидуальностью со своими неповторимыми особенностями, поэтому целенаправленное осуществление педагогического процесса не может происходить изолированно от внешнего мира. В этой связи важно создание гетерогенных условий для обучения, воспитания и развития учащихся.

Литература

1. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: тридцать лет по методу Монтессори. – М.: МЦМ, 1994. – 146с.

2. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Народное просвещение. 1925. № 1. – С. 112-120.

3. Федотенко И.Л. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе: учебное пособие / И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева, Т.В. Губарева, Малий Д.В. Под редакцией И.Л. Федотенко. Тула, 2013. – 132 с.

4. Федотенко И. Л. Проектирование психологически безопасной гетерогенной образовательной среды: теория, технологии, практика: учеб. пособие / И.Л. Федотенко, И.А.

Югфельд, Е.Г. Торина, Д.В. Малий; под ред. И. Л. Федотенко. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. – 134 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ

Ю.В.Антонова

**Московский государственный институт международных
отношений, МГИМО (МИД РФ), г.Москва, Россия**

Аннотация: статья повествует о необходимости исследования информационной культуры в рамках современных социальных реалий и рисков. Автор статьи раскрывает понятие информационной культуры, как многогранного компонента социальной составляющей личности индивида.

Ключевые слова: информационная культура, энвайронментальная составляющая, информатизация, глобализация, парадигма.

THE RELEVANCE OF RESEARCH OF THE INFORMATION CULTURE WITHIN CONTEMPORARY SOCIAL REALITIES

Y.V. Antonova

**Moscow State Institute of International Relations (University),
Moscow, Russia**

Abstract: the article is about the research need of information culture within modern social realities and risks. The author of the article defines the notion of the information culture as a multi-faced component of the social personality of an individual.

Key Words: information culture, environmental component, informatization, globalization, paradigm.

Информационная культура, будучи основой социальной жизни социума, играла важную роль на протяжении всех исторических этапах его эволюции.

Актуальность изучения информационной культуры в рамках современного социума связана с процессом информатизации и глобализации общества, характеризующихся ускорением темпов прироста нового знания и увеличением масштабов информационного глобального пространства (в первую очередь, Интернет-пространства). Оба вышеперечисленных процесса имеют амбивалентный характер влияния на социум: с одной стороны новое знание (информация) стимулирует развитие общества, с другой стороны, масштабы и глобальный характер информационных потоков несут в себе определенные социальные риски, касающиеся изменений в рамках процесса работы с информацией, иначе говоря, затрагивающие информационную культуру в целом.

Информационная культура, будучи одной из частей общей культуры индивида, представляет собой комплекс его социально-профессиональных установок, влияющих на процесс его информационного восприятия, иначе говоря, его «информационное мировоззрение», а также систему знаний и умений индивида, направленную на удовлетворение его потребностей, связанных с познавательной деятельностью [2].

Таким образом, информационная культура выступает в качестве многогранного компонента социальной составляющей личности индивида. Во-первых, она является результатом коллективного социального опыта предыдущих поколений, включая в себя социо – культурную и языковую специфику конкретного общества, во-вторых, информационная культура отражает характерные черты той или иной профессиональной социальной группы, к которой относится индивид, а в третьих, она носит индивидуальный характер в силу уникальных психофизических свойств личности каждого отдельного человека.

Уровень информационной культуры индивида определяет и его успех в социальной, и профессиональной деятельности, как и степень его защищенности в условиях социальных изменений (рисков) [2].

Учитывая «информационный» характер энвайронментальной составляющей среды современного социума [1, с.13], необходимо отметить значимую роль информационной культуры в формировании социально-профессиональной

компетентности будущего специалиста, анализируя данный процесс через призму компетентностного подхода современного образования, ориентирующегося не на традиционную модель «поддерживающего» обучения, а на парадигму «опережающего» (в смысле предотвращения рисков) образования [2]. Таким образом, с переосмыслением понятия «компетентности» как «качественной теоретической базы знаний» до «компетенции» как системы практических умений применения полученных теоретических знаний на практике [4], расширяется и спектр функций информационной культуры.

Теперь информационная культура не только представляет собой культуру грамотной работы с информацией (ее восприятие, анализ, трансляцию и процесс ее обогащения), но и включает в себя мотивационную познавательную функцию, способствующую формированию «компетентности саморазвития» и, соответственно, социальному и психофизическому личностному развитию индивида [3, с. 73], иначе говоря, преследует не только цель трансляции образцов информационного поведения индивидов, но и передачи ценности информации членам общества, как залога их успеха и защищенности [2] в условиях постоянно изменяющейся и усложняющейся глобальной социальной реальности.

Литература

1. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационной личности: энвайронментальная составляющая // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2013. № 1. С.13-20.

2. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие (в цифр. издание). Режим доступа:

http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_c3c0943c6b70e2b30ee62731f097e5c5 (дата обращения: 13.03.2017).

3. Свирская Д.А. Условия для социального и профессионального развития будущих специалистов в Высшей школе международного профиля в рамках компетентностного

подхода// Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 30. С. 71-75.

4. Силантьева М.В. Компетентностный подход к совершенствованию образовательной среды как фактор повышения качества профессиональной подготовки. Режим доступа: <http://mgimo.ru/upload/iblock/e9f/e9f3bbdd017b4e7c0c0ce0bfc46e7303.pdf> (дата обращения: 13.03.2017).

References

1. Gagarin A.V., Raitskaya L.K. Information personality development in activity: environmental component// Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaja sekcija) [Herald of the International Academy of Science: (Russian section)], 2013, no. 1, pp. 13-20. (in Russian)

2. Gendina N.I., Kolkova N.I., Skipor I.L. Starodubova G.A. Formation of information culture of personality within libraries and educational institutions: study guide (in digital edition). Available at: http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_c3c0943c6b70e2b30ee62731f097e5c5 (accessed: 13.03.2017).

3. Svirskaya D.A. Conditions for social and professional development of IR students within the Higher school in terms of the competency- based approach // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii [Problems and prospects of educational development in Russia], 2014, no. 30, pp. 71-75. (in Russian)

4. Silant'eva M.V. Competency-based approach to the improvement of educational environment as a factor of quality improvement of professional training. Available: <http://mgimo.ru/upload/iblock/e9f/e9f3bbdd017b4e7c0c0ce0bfc46e7303.pdf> (accessed: 13.03.2017).

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

В.А.Жалнин
РУДН, г.Москва, Россия

Аннотация. К вопросу о взаимосвязи между студенческой средой и образовательным процессом необходимо рассмотреть несколько сторон таких как настроение, социальное положение, мотивация к обучению. Требуется изучить процессы влияющие на создание депрессивного состояния среди молодежи. После этого возможно говорить о методах решений данной проблемы.

Ключевые слова: молодёжь, настроение, образовательный процесс.

THE INFLUENCE OF SOCIO-DEPRESSED STATE OF THE YOUTH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Abstract. To the question about the relationship between student environment and educational process it is necessary to consider several parties such as mood, social situation, motivation for learning. You want to examine the processes influencing the creation of depression among young people. It is then possible to talk about the methods of solutions to this problem.

Keywords: Youth, mood, educational process.

Депрессивное состояние общества в первую очередь хорошо чувствуется и ярко себя выражает в молодежных кругах. С завидной регулярностью происходят события, которые обнажают скрытые проблемы молодежного воспитания и состояния, в котором находится молодёжь. Пристальное внимание заслуживает настроение современной студенческой среды.

Для начала найдем причины влияющие на депрессивное состояние молодежи. Первоочередными факторами определяющими сегодняшнее настроение у молодёжи это социальная незащищенность, неравенство, неуверенность в

завтрашнем дне, сложная ситуация на рынке труда и отсутствие понимания в выборе рода занятий.

Ранее, изучая настроение молодежи в контексте профилактики экстремизма пришел к выводу, что *«ответа о сути, объективности оценки и качестве настроений сегодня нет. Поэтому изменения в настроениях могут быть и относительно прогнозируемым вызовом за счет анализа реальных условий и процессов, и полной неожиданностью.»*

И рассматривая вопрос о том, кто персонально должен осуществлять поддержку настроений молодёжи отнес с точки зрения профессиональных компетенций – к роли для педагогов, психологов и философов, прогнозами могут заниматься социологи. А о поддержке этих профессиональных сообществ, причем такой, чтобы это не выглядело банальной финансовой или методической поддержкой идеологических установок или предпочтительных правил поведения, которые должны транслироваться на молодежь. Прежде всего, поддержка должна была заключаться в увеличении объема финансирования исследований и разработки технологий и методик формирования позитивного мировидения у молодых людей.

Говоря об этом сегодня мы видим что, у молодых специалистов нет возможности устроится на хорошо оплачиваемую работу, финансовые возможности упали до минимума, нагрузка возросла, психологическое напряжение только усиливается.

Вообще, следует заметить, что и у педагогов жизнь стала заметно хуже. Приводя данные Росстата о ***Зарботной плате***: *Среднемесячная начисленная заработная плата работников организаций в феврале 2017г., по оценке, составила 35900 рублей.* Нынешняя средняя заработная плата к сожалению совершенно не соответствует нынешним нормам и условиям жизни. Поэтому социально-депрессивное состояние с легкостью покрывает все слои нашего общества и охватывает различные сферы общества.

И наконец, если говорить о методах решения данного вопроса когда разрыв между властью и народом усиливается, полностью исчезает средний класс и все это накладывает на молодёжь свой отпечаток, и она вынуждена искать выход из такого положения уже сама, без всякой поддержки со стороны

политических и социальных институтов. Такое состояние опасно и без должного внимания может привести только к печальным событиям. Необходимо на базе Вуза проводить социальную работу в молодежной среде и педагогическом составе, и тем самым стимулировать желание более активно участвовать в образовательном процессе .

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

И.Я. Звоник, Ю.В. Меленец
Белорусский государственный университет,
г.Минск, Беларусь

Аннотация. Показаны различные пути формирования профессиональной направленности студентов, способствующие расширению и углублению их осведомленности о своей будущей профессии

Ключевые слова: коллективная игра, деловая игра, ситуативно-ролевая игра, конструктивно-ролевые игры

Abstract. Shows the different ways of formation of professional orientation of students that will broaden and deepen their awareness of their future profession

Keywords: teamwork, business games, situational role play, constructive-role-playing

Важным моментом формирования профессиональной направленности студентов является ознакомление их с будущей трудовой деятельностью, укрепление интереса к ней. Формирование профессиональных интересов в условиях вуза достигается, во-первых, путем разъяснения целей и назначения избранной профессии, привлечения студентов к изготовлению пособий по предмету, углубленного изучения теоретических вопросов, проведения практических занятий. Если студент испытывает удовлетворение от познания сложного материала, решения проблемного вопроса, нахождения решения трудной

задачи, у него развивается действенный познавательный интерес, в том числе и к профессии.

Во-вторых, путем организации учебы и общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности. Профессиональная направленность в этом случае проявляется в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания вуза. Речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов), создании условий, при которых студенты на основе полученных знаний и опыта практикуются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего вуза.

Разнообразный опыт экспериментирования многих преподавателей дает право утверждать, что основной путь формирования специалиста нового типа с активной профессиональной позицией и повышенным творческим потенциалом - это перестройка вузовского образования на основе активных методов обучения (АМО). Арсенал АМО и учебных деловых игр (ДИ) настолько разнообразен, что понадобились специальные методические указания по их классификации.

Усложнение психологического фактора в АМО возникает по трем направлениям: в поведении учащегося (студента), в действиях обучающего (преподавателя) и в формировании современного типа общения и психологического климата в работе преподавателей и студентов, определяющих психологическую насыщенность интенсивного обучения.

Коллективная игра - основа любого АМО. Игра позволяет и заставляет актуализировать не только заученное, но и мощные личностные мотивы самоутверждения, соревнования, коллективного одобрения, ответственности, долга. При этом активизируются социально-психологические процессы сопереживания, сочувствия, внушения, подражания. Реализуется главная человеческая потребность - роста, развития, самосовершенствования, что побуждает студента как субъекта учебного и воспитательного процессов к социально самостоятельным, смелым, инициативным, творчески ответственным решениям.

Существуют различные типы АМО, упорядоченные с точки зрения психологической сложности и интенсивности.

1. Начальный, подготовительный тип АМО, включает "разминочные" игры, такие как "мозговой штурм", "клуб знатоков", тематические развлекательные игры. Задача этого типа АМО преимущественно психологическая: раскрепостить, активизировать игровую и коллективную деятельность, реализовать нестандартный подход к профессионально значимому материалу.

2. Ситуативно-ролевые игры. Анализ конкретных ситуаций. Ролевое проигрывание деловых ситуаций. Психологическая, социальная, профессионально-драматическая ситуация. Цель - воспитание профессиональной и межличностной чувствительности, чувства меры и умеренности, чувства делового должностного и личностного контекстов профессиональных ситуаций.

3. Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые и дискуссионные игры. Цель - формирование умений и навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, достижение ролевой сплоченности, участие в выработке коллективных решений, продуктивном сотрудничестве.

4. Творческие игры. Коллективное творчество по созданию технических, художественных, поисковых и других проектов. Цель - актуализация и развитие творческого потенциала, проба творческих сил, воспитание чувства профессионального достоинства.

Организация обучения на основе АМО - это лучшая форма постоянного повышения квалификации и защиты от педагогической деформации, а для студентов - от профессиональной беспомощности за порогом вуза.

Важный путь формирования профессиональной направленности - активизация профессионального самообразования и самовоспитания, которая наиболее заметно проявляется на старших курсах. Этому способствует курс "Введение в специальность", который вводит студентов в будущую специальность, учит, как лучше усвоить программу вуза.

Студент может сам формировать в себе профессиональную направленность личности путем приобщения к тем видам деятельности, в процессе которых вырабатываются желаемые качества, а также путем внутреннего противодействия интересам, желаниям, потребностям, которые являются неприемлемыми в будущей профессиональной деятельности.

Большое влияние на формирование профессиональной направленности студентов оказывает аттестация - важная форма их мобилизации на повышение успеваемости и общественной активности. В журнале ежемесячной аттестации проставляются оценки из журнала учета посещаемости, а также количество пропущенных часов по уважительным и неуважительным причинам. Аттестацию проводят по 5–6 балльной системе для оценки и учета текущей успеваемости, самостоятельной работы, активности на занятиях, общественной активности, нравственных качеств студентов. Преподаватели совместно со старостой и активом выводят средний балл успеваемости каждого студента и степени его общественной активности, а также средний балл по группе. Общие итоги аттестации обсуждаются на собрании группы, курса и на УВК факультета. По итогам аттестации выносят решение о поощрении студентов, принятии соответствующих мер общественного или административного воздействия.

Таким образом, формирование профессиональной направленности у студентов предполагает расширение и углубление их осведомленности о своей будущей специальности, усиление профессиональных мотивов, практическое выполнение профессиональных задач.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А.С. МАКАРЕНКО В РАЗВИТИИ ЛИДЕРСТВА И ИННОВАЦИОННОСТИ

**О.Б.Михайлова
РУДН, г.Москва, Россия**

Аннотация. Статья посвящена педагогическому наследию А.С.Макаренко и его осмыслению в практике развития лидерства и инновационности. Успех существования человеческого общества в XXI веке непосредственно будет зависеть от развития личностных качеств и способностей.

Автор статьи утверждает, что педагогические идеи А.С.Макаренко необходимо изучать и активно внедрять в современную практику развития личностного потенциала у учащихся средней школы.

Ключевые слова: педагогическое наследие А.С. Макаренко, лидерство; лидерские способности; инновационность; инновационный потенциал личности.

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.S.MAKARENKO IN DEVELOPING LEADERSHIP AND INNOVATION

Abstract. The article is devoted to the pedagogical legacy of A.S.Makarenko and his comprehension in the practice of leadership and innovativeness. The success of human society existence in the twenty-first century will directly depend on personal qualities and abilities development. Authors of the articles argue that the pedagogical ideas of A.S. Makarenko is necessary to study and actively introduce modern practices in the development of individual potential students of secondary school.

Keywords: pedagogical heritage of A.S. Makarenko, leadership; leadership skills, innovation; innovation potential in a personality

Как никогда в современной теории и практике воспитания молодых людей актуальны идеи из педагогического наследия выдающегося советского педагога Антона Семёновича Макаренко. Научные открытия А.С. Макаренко, сделанные в результате самоотверженного практического педагогического труда, не заслуженно недооценены в настоящее время.

Именно А.С.Макаренко впервые в педагогической науке удалось представить модель коллектива, выявить основные принципы, законы и стадии развития коллектива, определить его роль в развитии личности и практически доказать необходимость коллективного воспитания для становления будущих поколений. Идеи советского педагога о воспитании здорового, трудоспособного, готового к созидательному труду гражданина общества, формирование правильных привычек поведения через упражнения чрезвычайно актуальны для современной педагогической практики [2; 3].

Значимость изучения и внедрения педагогического наследия А.С.Макаренко, как показывают исследования

Кулагиной С.С., связана с организацией правового, трудового и нравственного воспитания. Российское педагогическое сообщество признает, что процессы реабилитации социального института воспитания развиваются крайне медленно. В воспитательной системе имеют место противоречия между декларируемыми гуманистическими идеями, консерватизмом и авторитаризмом. В обществе обостряются проблемы социального сиротства, остаются стабильно высокими показатели суицидов среди молодёжи, наблюдаются проблемы в личностной и профессиональной самореализации, отсутствуют ценностно-целевые приоритеты созидательной активности и навыки коллективного взаимодействия [1].

Формирование лидерских способностей во многом зависит не только от личностных качеств, но и от влияния образовательной среды. Проблемы исследования лидерства и развития лидерских качеств достаточно широко представлены в работах А.С.Макаренко [2;3].

Последнее десятилетие в современной психолого-педагогической литературе возрастает интерес ученых к проблеме становления и развития инновационности личности как основной характеристике инновационного потенциала [6]. В контексте исследований характеристик человеческого капитала представляет непосредственный интерес изучение особенностей проявлений инновационности и лидерских качеств в юношеском возрасте. Рассматривая инновационность как интегральную совокупность личностных качеств обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию оригинальных идей, реализующихся в деятельностной активности, следует предположить, что эти качества взаимосвязаны [4]. Инновационность личности не может развиваться без наличия лидерских качеств, равно как и конструктивному лидеру важно оперативно воспринимать, оценивать и продвигать нововведение [5;7].

Главную роль в системе развития инновационности в школьном образовании играет стратегия и тактика учебно-воспитательного процесса, основанного на социальной активности, коллективном взаимодействии. Для разработки и внедрения новых технологий развития личности необходимо

исследовать особенности проявления социально значимых качеств у учащихся средней школы. В проведенном нами исследовании общее количество испытуемых составило 60 человек, 30 человек - юноши и 30 - девушки в возрасте от 16 до 17 лет, учащиеся 11-х классов.

Результаты диагностики лидерских способностей показали, что 43% юношей и 60% девушек имеют средний уровень лидерских способностей. Такие старшеклассники не спешат брать на себя лидерские позиции в классе. Вместе с тем, они коммуникабельны, их взаимодействие с другими людьми (включая одноклассников) не имеют выраженный конкурентный характер. Старшие школьники со средним уровнем лидерских способностей время от времени проявляют инициативу и активность в группе.

Сравнительный анализ гендерных проявления лидерских качеств среди старших школьников показал, что значительное количество юношей (40%) в большей мере проявляют слабовыраженные лидерские качества по сравнению с девушками того же возраста (20%). Старшеклассники данной группы обладают низкой активностью, не проявляют инициативу, избегают публичности. Самой небольшой группой оказалась выборка респондентов с высоким уровнем лидерских способностей - 17% юношей и 13 девушек. Данную группу отличает постоянное стремление быть в центре внимания, занимать внедушие позиции. Важно отметить, что девушки, в отличие от юношей, склонны к диктаторским проявления лидерства (7%). В ходе проведенной диагностики, направленной на выявление выраженности и особенностей проявлений лидерских качеств было обнаружено, что показатели операциональных характеристик лидерства у юношей в большинстве шкал выше, чем у девушек. Статистический анализ позволил определить значимые различия в проявлении лидерских качеств между юношами и девушками по таким шкалам как: умение управлять собой ($p=0,034$); умение решать проблемы ($p=0,032$); наличие творческого подхода ($p=0,002$); влияние на окружающих ($p=0,011$), а также в отношении лидерских проявлений в целом ($p=0,018$).

Важно отметить, что у девушек более выражены такие качества как влияние на окружающих, а у юношей в большей мере выражены умения управлять собой, решать проблемы, подходить к задачам и их реализации творчески.

Гендерный анализ проявлений инновационности у старшеклассников с использованием Шкалы самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) выявил наибольшие различия по таким показателям как риск ради успеха, ориентация на будущее и общий индекс инновативности.

Полученные результаты являются основой для моделирования психолого-педагогических технологий образовательного процесса, ориентированных на поддержание и развитие лидерских и инновационных качеств юношества. В современных условиях образования большую роль играет организация мотивирующих условий деятельности, которая направлена на включение личности с позиции лидера в социально-значимые отношения с группой. Особую значимость приобретают психолого-педагогические технологии развития созидательного самосознания, основанного на гражданской идентичности и положительных ценностно-мотивационных приоритетах личностного и профессионального саморазвития.

В разработке технологий сопровождения становления лидерских способностей и инновационности у юношей следует обращать внимание на развитие организаторских способностей и умений работать с группой, а у девушек необходимо развивать операциональные лидерские способности, рациональную постановку целей и умение самостоятельно решать проблемы. Главную роль в развитии и поддержании инновационности играет педагогическое стимулирование данных личностных качеств в среде сверстников, поэтому крайне необходимо разрабатывать технологии коллективного взаимодействия на основе научных идей А.С.Макаренко.

Следует отметить, что педагогическое наследие А.С. Макаренко связанное с изучением развития и управления коллективом, технологиями самоуправления остаются не до конца изученными и уж тем более практически освоенными как в педагогической практике, а к и в современном менеджменте, где научным работам А.С.Макаренко, ещё предстоит занять своё

достойное место в новых работах современных исследователей, посвящённых воспитанию и развитию человека созидающего.

Литература

1. Кулагина С.С. Актуальность идей ученического самоуправления А. С. Макаренко на современном этапе развития отечественного образования //Мир образования - образование в мире. 2012. № 2 (46). 177-184.
2. Макаренко А.С. (1988) Педагогические сочинения: в 8 т. Т.1. - М.: Педагогика. 169.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина (1988) / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. М., 304.
4. Михайлова О.Б., Каминская Э.А. Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28-34.
5. Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.
6. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.
7. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.

КОМПОНЕНТЫ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

А.В. Коклевский
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Аннотация. В статье представлены полипрофессиональные компетенции будущих специалистов в интересах устойчивого развития и их составляющие, включающие обобщенные знания, умения и опыт.

Ключевые слова: полипрофессиональные компетенции; будущие специалисты; устойчивое развитие.

COMPONENTS MULTIPROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

A.V. Koklevsky
Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article presents multiprofessional competence of the future experts in sustainable development and their components, including general knowledge, skills and experience.

Key words: multiprofessional competence; future specialists; sustainable development.

На основе обобщения и систематизации данных, представленных в источниках [1–8], нами определены полипрофессиональные компетенции будущих специалистов (далее – ППК) в интересах устойчивого развития (далее – УР) и их составляющие.

Информационные компетенции включают следующие компоненты: *знание* существующих и потенциальных угроз человечеству в экономической, социальной и экологической сферах; *умение* осуществлять поиск информации, работать с

массивными информационными потоками, творчески использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в области двух и более профессий; *способность* осуществлять селекцию информации, выполнять работу в роли представителя виртуальной команды при решении межотраслевых проблем; *опыт* применения ИКТ для решения межотраслевых задач УР.

Организационно-управленческие компетенции представлены следующими составляющими: *знание* методов организации управления персоналом, ресурсами, процессами в полипрофессиональной деятельности; *умения* организовать и сплотить команду для эффективной и ответственной работы, эффективно управлять командой при выполнении действий в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем; *способность* эффективно и ответственно организовывать работу команды, включающую представителей различных профессий, наличие *опыта* подобной организации и управления.

Кросс-культурные компетенции содержат: *знание* одного-двух иностранных языков, национальных и культурных особенностей иностранных партнеров; *умение* установить межотраслевую коммуникацию как с отечественными, так и с зарубежными партнерами, учитывая различие технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях; *способность* налаживать деловую коммуникацию, с опорой на указанные выше знания и умения, наличие *опыта* деловой коммуникации.

Компетенции **сотрудничества** включают в себе: *знание* основ делового общения, положений корпоративной этики; *умение* вести переговоры, ориентироваться в работе на межотраслевую команду; высокий уровень развития социального интеллекта (сензитивность к настроениям других, способность вызывать желаемые реакции людей), эмоциональной устойчивости, неконфликтности и экстравертности; *опыт* эффективного сотрудничества с представителями различных профессий.

Проектно-созидательные компетенции включают следующие компоненты: *знание* основ современных естественных и гуманитарных наук, методологических основ осуществления деятельности; *умение* продуктивно и созидательно на основе научного подхода, выполнять междисциплинарные проекты с ориентацией как на заказчика (потребителя), так и на соблюдение коэволюционных императивов; *владение* проектным мышлением (способностью прогнозировать и решать сложные междисциплинарные задачи и рабочие процессы с ориентацией на достижение результата не любой ценой и любыми средствами, а с обязательным соблюдением принципов УР), *опыт* реализации межотраслевых проектов.

Компетенции **перманентного саморазвития** представлены: *знаниями* своих личностных качеств, уровня развития способностей соответствующих и несоответствующих различным профессиям, методов и технологий саморазвития, самосовершенствования и самосохранения в рамках профессий; *умениями* и *навыками* определения таких качеств, умение использовать в процессе профессиональной деятельности эти методы и технологии, умение дать адекватную самооценку; *владением* мотивационной стратегией полипрофессионального роста, здоровьесберегающими технологиями, рефлексивной стратегией саморазвития.

Таким образом, каждая из представленных выше групп ППК в целях УР включает в себя обобщенные знания, умения (навыки), личностные качества и опыт. Указанные компоненты ППК актуальны и востребованы как в области одной профессии (учитель, инженер, врач), так и в полипрофессиональной и межотраслевой сферах. Владение на высоком уровне ППК лишь одной группы и недостаточное освоение других разновидностей ППК не обеспечит эффективную созидательную полипрофессиональную деятельность специалиста. Представленные группы ППК взаимозависимы, взаимообусловлены и взаимодополняемы. Например, владение информационными компетенциями и компетенциями сотрудничества позволит более эффективно выполнять проекты. Владение компетенцией перманентного развития будет способствовать продуктивному формированию всех других групп

компетенций. Группы представленных компетенций в совокупности обеспечивают целостность системы ППК в целях УР и принципиальную несводимость свойств данной системы к сумме свойств составляющих ее компонентов.

Литература

1. Пачина, Н.Н. Акмеология развития полипрофессиональной компетентности: автореф. ... дис. д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н.Н. Пачина; Костром. гос. ун-т. – Кострома, 2013. – 53 с.
2. Посохова, А.В. Проблема полипрофессионализма в психологии, акмеологии и на практике / А.В. Посохова // Власть. – 2015. – № 6. – С. 81–85.
3. Жук, О.Л. Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов / О.Л. Жук // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 64–70.
4. Сиренко, С.Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции / С.Н. Сиренко // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 83–88.
5. Работа будущего: какие навыки нужно развить к 2020 году [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://lady.obozrevatel.com/wisdom/21907-rabota-buduschego-kakie-navyiki-nuzhno-razvit-k-2020-godu.htm>. Дата доступа : 15.01.2016.
6. Развитие навыков для инновационного роста в России. М. 2015.
7. Атлас новых профессий. М. 2014.
8. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource]. Mode of access : <http://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution>. Date of access : 20.02.2016.

КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Н.Х.Кириллова, А.К.Папцова

Комратский государственный университет, Комрат,
Республика Молдова

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам и перспективам истории Комратского государственного университета и актуальности ее изучения. Рассматриваются основные вехи истории университета. Анализируются проблемы стоящие перед университетом в настоящее время и перспективы развития.

Ключевые слова: Комратский государственный университет, история университета, Гагаузская автономия, учебные центры

THE COMRAT STATE UNIVERSITY: HISTORY AND PROSPECTS

Abstract. This article is considered stages of the history of the Comrat state University and the relevance of the study of this history. The authors review the main milestones of the University. The challenges facing the University at present and prospects are analyzed.

Key words: Comrat state University, the history of the University, the Gagauz autonomy, training centres

11 февраля 1991 года совместным решением Всероссийского Фонда Образования и Исполнительным Комитетом Комратского Районного Совета народных депутатов был открыт Гагаузский Национальный университет. Правительство Республики Молдова своим Постановлением 1 августа 1991 г. за № 408 утвердило за

Комратским Университетом статус государственного [1, с.180].

В настоящее время в состав университета входит 4 факультета: юридический, экономический, аграрно-технологический и факультет национальный культуры. При университете действуют разнообразные учебный и культурные центры: Инноцентр, Центр информационных технологий, Русский центр, Американский центр, Греческий центр и т.д.

Первые шаги университета были сделаны в сложное для страны время. Создание Университета происходило в контексте сложных геополитических трансформаций и было связано со становлением Гагаузской Автономии. 12 ноября 1989 года была провозглашена Гагаузская Автономная Советская Социалистическая Республика. 19 августа 1990 года была провозглашена Республика Гагаузия в составе СССР. 27 августа 1991 года была провозглашена Декларация независимости Республики Молдова. В итоге до 23 декабря 1994 года существовала парадоксальная ситуация, когда Гагаузская Автономия еще не была признана Республикой Молдова, но Комратский университет уже имел статус государственного.

В начале нулевых все специальности, которым обучаются студенты КГУ прошли аккредитацию, в настоящее время все специальности проходят международную аккредитацию. В 2015 году Комратский государственный университет прошел комплексную аккредитацию по науке [2] и получил право на открытие докторальной школы.

В настоящее время выпускники КГУ не только работают в сфере образования, юриспруденции, экономики и сельскохозяйственного производства, но и преподают в родном университете. На юридическом факультете работают Татар О.В., Арсени И.В., Комиссарова О.П., Георгиева С.В. и другие. Защитили диссертации и работают в КГУ такие

выпускники университета как Влах И.Ф., Левитская А.П., Великова Т.Г., Карабет М.А., Тодорич Л.П., Кураксина С.С., Миронова С.А. и другие. Кандидаты наук Янак И.В. и Кара С.В. исполняют обязанности деканов факультетов (соответственно юридического и аграрно-технологического). Кандидат юридических наук Султ Г.Г. является проректором КГУ по учебной работе. На других факультетах также работают выпускники КГУ. Формируется преемственность поколений.

Однако, опыт КГУ еще предстоит осмыслить. За 26 лет период не было написано ни одной монографии, посвященной его истории. Празднование годовщины университета сопровождается проведением научно-практической конференции, однако нет секции, которая была бы посвящена истории ВУЗа. На сайте КГУ есть раздел, посвященный его истории, но там размещен только документальный фильм о нем. Пока еще не создан музей..

Осмысление этапов истории и тенденция развития КГУ позволит наилучшим образом осознать его роль и значение, спрогнозировать перспективы его развития. Это поможет университету решать задачи, которые перед ним поставит время. Ряд материалов собран уже сейчас – на сайте КГУ есть информация об истории кафедр и факультетов. В фойе висят стенды с фотографиями ректоров, проректоров и выдающихся выпускников университета. Неоднократно издавались брошюры и рекламные проспекты, посвященные университету. Опыт преподавания различных дисциплин на материале КГУ достаточно часто становился предметом исследования.

Большой вклад в изучение истории университета внесли С.К.Захария и А.К.Папцова. Они указали, что создание КГУ совпало с активизацией процесса национального самосознания гагаузов и шло параллельно с созданием Автономии. Придание Комратскому университету

статуса государственного не только предвляло принятие Закона об особом правовом статусе Гагаузии (1994), но и имело такое, же важное значение в сфере духовной, какое указанный закон имел в сфере политической [1, с.180]. Миссия единственного университета в Гагаузии участвовать в процессе национального самосознания, в формировании образа прошлого, настоящего и будущего и создавать условия для того, чтобы эта «жизненная система идей» могла быть сформулирована и понята, в том числе и на гагаузском языке. Важным направлением в развитии КГУ является оказание методической помощи учителям доуниверситетских учебных заведений Гагаузии. Преподаватели университета проводят курсы повышения квалификации, в том числе по программе «Педагогического модуля». Научная библиотека университета открыта для всех желающих.

В настоящее время университет столкнулся со сложными проблемами, к числу которых относится снижение числа абитуриентов, сокращение бюджетных мест, ликвидация целых специальностей, сокращение числа кафедр путем слияния нескольких кафедр. От того как будут решаться эти проблемы зависит будущее университета. Руководство университета напряженно ищет пути выхода из кризиса. Помощь в этом ему оказывает руководство Автономии. Так, накануне этого учебного года в агитационной кампании приняла участие Башкан Гагаузии И.Ф.Влах. Помимо встреч с выпускниками лицеев в учебных заведениях и на Балу Выпускников Гагаузии она направила письмо каждому из выпускников Автономии с приглашением поступить в КГУ, а также учредила 100 башканских стипендий для студентов [3]. Привлекаются и возможности предоставления образовательных услуг иностранцам. Наиболее привлекательной возможностью учиться в КГУ представляется турецким студентам. В

следующем учебном году ожидается поступление не менее 100 студентов из Турции.

Еще одним важным перспективным направлением развития КГУ является расширение международного сотрудничества в различных формах и сферах. Преподаватели и студенты КГУ принимают участие в международных проектах, проходят международные стажировки. Сотрудничество с некоторыми ВУЗами является системным. Так, стало традицией ежегодное участие преподавателей и магистрантов КГУ в представительной Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы», проводимой в РУДН по инициативе доктора педагогических наук В.И.Казаренкова.

В конечном итоге можно сделать следующие выводы: КГУ не только реализует свои непосредственные задачи, являясь образовательным и научным центром, но и выполняет важные социальные функции, а также является культурным центром, играющим важную роль в культурной жизни Комрата. Значимость функций выполняемых КГУ является залогом перспектив его развития.

Литература

- 1.Захария С.К., Папцова А.К. Эволюция роли и значения университета в современном мире. Case study: Комратский государственный университет. В: Dialogul civilizațiilor etică, educație, libertate și responsabilitate într-olime în schimbare/Univ. De Stat din Comrat, Secția Științe Sociale și Econ. A AȘM col red. Victor Moraru [et al] .-Chișinău , 2015 (Tipogr «Sofart Studio») с.177-185
- 2.Электронный ресурс. Дата обращения 14.03.17
<http://www.kdu.md/ru/normativnye-akty.html>
- 3.Электронный ресурс. Дата обращения 14.03.17
<http://gagauzinfo.md/top1/25393-ispolkom-gagauzii-budet-vyplachivat-100-studentam-kgu-dopolnitelnye-stipendii.html>

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИМПЕРАТИВЫ САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

А.П. Сманцер

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

Аннотация. В статье освещаются вопросы саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе, выявляются внутренние и внешние фактора саморазвития педагога, отмечается необходимость обучать студентов способам саморазвития. Системный анализ феномена «саморазвитие» позволил выделить его структурные компоненты.

Ключевые слова: образовательный процесс, саморазвитие, внешние и внутренние факторы, компоненты, мотивы и цели, содержание, организация, планирование, оценка, рефлексия, эмоции, воля.

Abstract. The article highlights the issues of the self-development of the future teacher in the process of studying at the university, identifies the internal and external factors of the teacher's self-development, and notes the need to teach students the ways of self-development. System analysis of the phenomenon of "self-development" made it possible to distinguish its structural components.

Keywords: Educational process, self-development, external and internal factors, components, motives and goals, content, organization, planning, evaluation, reflection, emotions, will.

Современные социально-экономические изменения в обществе актуализуют потребность в достижении лучших результатов в профессиональной подготовке будущих педагогов. Спрос на высококомпетентного, творческого педагога, способного развивать позитивный потенциал ученика, готовить его быть не только исполнителем чужого опыта (что само по себе очень важно!), но становиться генератором иных идей сейчас особенно

велик. Образовательный процесс в университете важно направить на новый уровень профессионального развития будущего педагога, на более глубокое усвоение им профессиональных знаний, развития умений и навыков, овладение умения саморазвития, в конечном счете, иного способа мышления, поведения, отношения к себе и ученикам как свободным и ответственным людям.

В психолого-педагогической науке вопросы саморазвития будущего педагога широко обсуждаются (В.И. Андреев, Н. Р. Битянова, В.А. Сластенин и др.). Тем не менее актуальность этой проблемы не утратила своего значения. Этим определяется наше обращение к этой проблеме.

Саморазвитие определяют, как фундаментальную способность человека изменять самого себя, становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие – это процесс, обусловленный биологическими качества человека и одновременно влиянием социума.

Саморазвитие человека является диалектическим процессом, который, как подчеркивает И.Ф. Харламов, обусловлен внешними и внутренними стимулами [5; 30], т.е. имеет как бы два плана – внешний и внутренний. Это позволяет проследить динамику профессионального саморазвития личности и выявить педагогические детерминанты его стимулирования.

Процесс саморазвития рассматривается в диалектическом единстве противоположностей – индивидуальных природных качеств личности и ее социализации. Это непрерывно взаимосвязанный процесс, на определенной стадии дополняющийся самоуправлением личности, которая сама начинает сознательно организовывать собственную жизнь, а значит, и конструировать в той или иной мере свое собственное развитие. В таком случае внешняя среда не просто влияет на человека, а проявляется выработанный самим человеком угол зрения на происходящие события. В.И. Андреев считает, что процесс образования необходимо строить на основе обучения студентов способам саморазвития [1; 61]. Это позволит самому студенту стремиться к качественным изменениям

психологического статуса, выраженное в потребности самосовершенствования, самовоспитания, самообразования и в построении себя как личности. Известный российский психолог Л.М. Митина доказала, что психологическим механизмом саморазвития личности является внутренняя активность по преобразованию своего внутреннего мира в направлении саморазвития [3: 96]. Такая позиция в образовании способствует профессиональному саморазвитию, постоянному поиску необходимой информации.

Мотивационно-целевая сфера личности выступает важной составляющей саморазвивающейся личности, которую мы назвали мотивационно-целевым компонентом саморазвития личности. Выбор доминирующего мотива приводит к выбору решения – постановки цели самим студентом. Если мотив побуждает к деятельности, то цель характеризует направленность активности студента, характер отдельных учебных действий. Цель должна обеспечить развитие такой учебной деятельности, чтобы удовлетворить познавательные и иные потребности студентов, обеспечить реализацию мотивов учения. Как отмечает А.И. Казаренков, студент должен уметь ставить задачи, управлять процессами и просчитывать последствия принимаемых решений [2; 40]. Осознание цели, которую ставит студент перед собой, выявление причин, мешающих их достижению, и способов их преодоления является фактически первой ступенькой к саморазвитию.

Саморазвитие немислимо без овладения студентами определенной суммой общенаучных и профессиональных знаний, той или иной информацией, обеспечивающей им готовность к профессиональному самоизменению. Это содержательно-информационный компонент саморазвития личности. Однако, как подчеркивает С. Смайлс, саморазвитие личности достигается не простым количеством знаний и количеством прочитанных книг, но «исключительно основательностью изучения того или другого предмета» [4; 279]. Только на основе достаточного уровня интеллектуального развития студента может осуществляться его профессиональное саморазвитие.

В высшей школе педагогический акцент смещается от сообщения суммы готовых знаний к их самостоятельному добыванию и конструированию новых знаний. Акт получения

этого знания стимулирует их включения в имеющиеся структуры знаний. Знания приобретают личностный смысл, становятся руководством к действию, если студент сам их добывает, участвует в деятельности по их созданию.

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в подготовке студентов (что студент умеет делать?) для управления процессами саморазвития. Это процессуально-продуктивный компонент саморазвития личности.

Важной составляющей саморазвития является способность личности к прогнозированию и предвосхищению результатов профессиональной деятельности, а также наличием иррациональной направленности в деятельности (прогностико-иррациональный компонент). Саморазвитие непосредственно связано с активизацией и творческим воображением личности, с присутствием фантазии при решении сложных задач, с озарением, с интуицией.

Самоорганизация и самопланирование своей деятельности – это неперенный компонент саморазвития студента (организационно-планирующий компонент). Они обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно проектировать себя, изменять себя в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях

Саморазвитие личности немисливо без самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности, рефлексии познавательных действий, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей (оценочно-рефлексивный компонент).

Велика роль эмоционально-волевой сферы для саморазвития личности (эмоционально-волевой компонент). Она позволяет личности радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для саморазвития, для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Эмоции, чувства позволяют отражать субъективное отношение человека к самому себе и окружающему миру. Самореализация немислива без волевых усилий регулирования своим поведением и деятельностью, направленных на преодоление внутренних и внешних препятствий.

Таким образом, саморазвитие студентов является сложным многомерным образованием, которое побуждается мотивами и целями, и может идти по пути самосознания и самопознания, самоутверждения и самопобуждения, самопрогнозирования и самопринятия, самопомощи и самонаблюдения, самосовершенствования и самоактуализации.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с
2. Казаренков В.И. Целостность университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 2. – С. 73–77.
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
4. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / Пер. с англ. В. Вольфсон / С. Смайлс. – Минск: «Універсітэцкае», 2000. –
5. Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 28 – 35.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Р.С.Пионова

**Минский государственный лингвистический университет
г.Минск, Беларусь**

Аннотация. В статье анализируются вопросы становления и развития системы педагогического образования в Беларуси, его методологическая база и стратегия модернизации.

Ключевые слова: педагогическое образование, методологическая основа, стратегия, модернизация.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLECTION AND STRATEGY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

R.S.Pionova

Abstract. The author analyses the issues of molding and developing the system of pedagogical education in Belarus, its methodological basis and a strategy of modernization.

Key words: pedagogical education, methodological basis, strategy, modernization.

Образование во все времена было важным фактором развития цивилизации. И сегодня, когда перед человечеством, как никогда ранее, стоят многочисленные глобальные проблемы, одним из ключевых условий, активизирующим их решение, создающим возможность продвигаться вперед к идеалам социальной справедливости, свободы, мира, безопасности страны, является образование.

Ключевой фигурой в образовании всегда был учитель, педагог. Специальная подготовка педагогических кадров на белорусских землях началась в XIX веке, когда в 1834 г. в г.Витебске открылась учительская семинария, а до этого учителями становились воспитанники духовных семинарий, которые работали в начальных училищах и церковно-приходных школах. Кроме того, многие девушки-дворянки, получившие хорошее домашнее образование, шли «в народ» – становились учителями в начальных школах и прогимназиях. Учебный процесс в гимназиях в XIX веке имели право осуществлять специалисты с университетским дипломом, которые приезжали из Петербурга, Москвы, Вильнюса, Киева.

Затем в конце XIX – начале XX веков было открыто 9 учительских семинарий, 5 двухгодичных педагогических курсов, 7 педагогических классов в гимназиях, предпринята попытка открыть 3 учительских института.

Это был первый период формирования педагогического образования в нашем крае, он завершился в 1917 году. После Октябрьской революции начался второй – советский период, его продолжительность относительно невелика: 1917-1990 годы, но значимость для развития педагогического образования огромна.

Массовое развитие педагогического образования в республике началось после Октябрьской революции. За баснословно короткий период была создана система педагогического образования, которая включала следующие типы учебных заведений: педагогические техникумы и училища, индустриально-педагогические и музыкально-педагогические училища, педагогические и учительские институты, университеты, а при них аспирантуру и докторантуру. Созданная система педагогического образования оказалась в состоянии обеспечить кадрами преподавателей и воспитателей все типы учреждений народного образования.

Когда в результате Великой Отечественной войны возник острый дефицит учителей, в республике в 1946 году был разработан и успешно осуществлен пятилетний план подготовки педагогических кадров. Это стало возможно благодаря государственной политике в области образования и культуры и мощной поддержке белорусского народа.

После создания суверенного государства – Республика Беларусь – начался новый – 3 период развития педагогического образования. Характерными его чертами стали: появление разнообразных альтернативных учебных заведений, открытие негосударственных вузов, введение платных форм обучения студентов; снижение роли и идейно-нравственное переструктурирование воспитательного процесса студентов, фактическая ликвидация молодежного движения и студенческого самоуправления в университетах, попытка перевода обучения и воспитания школьников и студентов на белорусский язык, которая, кстати, успеха не имела. Эти черты были характерны для начала девяностых годов прошлого века. Но с приходом к руководству страной в 1994 г. других политических сил ситуация в республике в целом и в образовании стала меняться. Начиная с 1996 г., был принят ряд государственных документов – законов,

концепций, программ – по различным вопросам образования, с особым акцентом на воспитание детей и учащейся молодежи.

В республике хорошо понимают, что развитие образования, всех его отраслей возможно при сильной системе педагогического образования страны. Сейчас в Беларуси функционируют 14 университетов и 17 колледжей, которые готовят педагогические кадры для всех типов учебных заведений. Ведущим вузом в решении данной проблемы является университет, он все более становится эффективным центром развития интеллекта и творческих способностей будущего специалиста, в том числе и педагога.

Педагогическое образование в стране развивается на методологической основе советской системы образования, наследуя ее вечные принципы и отвергая устаревшие. К вечно «зеленеющим» ее принципам мы относим следующие:

- систему педагогического образования следует рассматривать в историко-временном контексте, что позволит правильно осуществить ее функционирование, содержание, ее категории, стандарты;

- профессиональная подготовка студентов в условиях вуза является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста;

- образовательный процесс в высшей школе детерминирован потребностями общества в определенном типе личности педагога, что определяет его содержание, методику, технологию организации;

- педагогическое образование в вузе имеет две составные части – теоретическую и практическую, между которыми существует кольцевая зависимость;

- качество образовательного процесса в университете определяется двумя ведущими факторами – высоким профессионализмом преподавательского корпуса, наличием в нем критической массы преподавателей и познавательными возможностями студентов.

Цель педагогического образования состоит в формировании разносторонне развитой, хорошо профессионально подготовленной творческой личности, учителя, педагога.

Реализация этой цели опирается на следующие приоритеты, которые связаны с повышением качества образовательного процесса:

- достижение подлинной фундаментальности знаний, являющихся основой содержания образования и обучения в университете;

- повышение статуса науки в деятельности университета, путем углубления научных основ педагогического процесса, осуществления исследований по приоритетным направлениям науки, открытия новых областей знаний;

- развитие политической культуры, дающей возможность правильно определить и соотносить общечеловеческие и национальные ценности, классовые и сословные интересы, причины политических, религиозных и сословных конфликтов и войн;

- развитие и укрепление магистерской подготовки как важнейшей составляющей двухступенчатой системы высшего образования;

- реализация принципа непрерывности в развитии педагогического образования;

- углубление и расширение культурно-национальных основ в деятельности высшей школы.

К числу глобальных вопросов, будоражащих высшее образование европейских стран в первое десятилетие XXI века, следует отнести Болонский процесс, основная суть которого состоит в том, чтобы сделать образование этих стран единообразным и сопоставимым. Беларусь, которая в 2015 году стала 48 субъектом данного процесса, в настоящее время осуществляет многофункциональную стратегическую деятельность в соответствии с «дорожной картой» и рабочим планом по модернизации высшего образования в соответствии с новой философией образования и современным вектором развития культуры, науки, техники.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ

**О.Б. Михайлова, Е.Д. Калининкова
РУДН, г. Москва, Россия**

Аннотация. Исследование лидерского потенциала является одной из актуальных проблем современности. Бурный рост экономики требует навыков и умений управления человеческими ресурсами: группами и коллективами. Вопрос развития лидерских качеств особенно остро становится ещё до начала профессиональной подготовки у учащихся старших и средних классов.

Ключевые слова: лидерство, развитие, школьники, подростки.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF RESEARCH LEADERSHIP IN ADOLESCENCE AND YOUNG ADULTHOOD

**O.B. Mikhailova, E.D. Kalinikova
PFUR, Moscow, Russia**

The study of leadership potential is one of the topical problems of our time. The rapid growth of the economy requires the skills and skills of managing human resources: groups and collectives. The issue of development of leadership qualities is especially acute even before the beginning of professional training: for schoolchildren in senior and middle classes.

Key words: leadership, development, schoolchildren, teenagers.

Исследования феномена лидерства в гуманитарных науках берут своё начало в XIX веке. Первые теории лидерства пытались ответить на вопрос: является ли лидерство наследуемым качеством или лидерство является совокупностью способностей и может быть развито у любого человека. Так, приверженцем первой теории считался родоначальник дифференциальной психологии

Фрэнсис Гальтон, а противоположной точки зрения придерживался его оппонент, Сесиль Родс. Дальнейшее своё развитие теории лидерства претерпевали уже в XX, когда умение управлять человеческими ресурсами стало крайне востребованным в экономике и политике [1]. В связи с растущей востребованностью лидеров, способных управлять крупными производствами и коллективами, в психологии и социологии началось исследование развития лидерства, а также стали разрабатываться методики для диагностики лидерских качеств [2].

Однако расширение границ данной проблемы повлекло за собой неопределённость в обосновании лидерства, как понятия, а представители различных научных школ начали разработку множества теорий, что, в свою очередь, привело к накоплению многочисленного несистематизированного эмпирического материала.

Методологической основой для организации исследования феномена лидерства в психологии являлись ситуационный и поведенческий подходы в развитии лидерских качеств. Представители ситуационного подхода в исследовании лидерства (Г.Персон, Р.Таннебаум, К.Бланшар, В.Врум, Ф.Фидлер, В.Шмидт и др.) считают, что складывающаяся ситуация существенно влияет на проявление лидерских способностей [6].

В разработке исследований лидерских качеств личности с точки зрения поведенческого подхода большую роль сыграли работы зарубежных исследователей (К.Левин, К.Агирис, Дж.Грэн, Д. МакГрегор, Р. Стогдилл, Дж.Хемфилл, Е Холландер, К.Джиб, С. Шатл, З.Лайкерт, С. Эванс и др.). Представители поведенческого подхода считали, что на эффективность лидерства оказывает влияние особенности взаимоотношений и специфика ситуации [6].

В настоящее время современные подходы к исследованию феномена лидерства и развития лидерских качеств и способностей в юношеском возрасте затрагивают самый широкий спектр проблем от личностных до групповых (А.С.Чернышов, С.В. Сарычев, С.Г. Елизаров, И.Н. Логинов, Д.В. Беспалов, Ю.Л.Лобков) [2].

В психологии лидерство исследуется: 1) как состояние (настрой, порыв, воодушевление) человека, вдохновляющего

своими идеями других; 2) как личностное качество - устойчивый набор характеристик, необходимых для объединения, взаимодействия и воздействия на людей, в целях результата (К. Левин, А. Менегетти, Б.Д. Парыгин, А.Н. Занковский, О.Н. Первушина, О.В. Евтихов и др).

В отечественных психолого-педагогических науках, вопрос изучения лидерства чаще всего касался студенчества и старшего школьного возраста. Исследований, посвящённых подростковому лидерству крайне мало, что усиливает актуальность исследуемой проблемы.

В подростковом возрасте происходят как физиологические изменения, так и психологические, которые приводят к переменам в поведении. По классификации Д.Б. Эльконина подростковый возраст охватывает период от 10-11 до 14-15 лет. Часто его называют переходным, критическим, переломным, подчеркивая трудности личного развития подростков и сложности, взаимодействующих с ними взрослых. Развитие человека в этом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Это промежуточное состояние между детством и взрослостью. При стремлении к развитию самосознания, формированию идеала личности, появляется склонность к рефлексии, развитию волевых качеств, потребности в самоутверждении, самосовершенствовании, самоопределении. Основным новообразованием этого периода, с точки зрения Л.С. Выготского, является перенесенное внутрь социальное сознание, т.е. становление самосознания. Его появление создает условия для дальнейшего личностного развития.

В юношеском возрасте завершается физическое созревание индивида. По классификации Эльконина Д.Б. данный возраст (от 15 до 18 лет) принято считать периодом ранней юности. Согласно исследованиям, Э. Эриксона центральным процессом данного возраста является формирование личностной идентичности, открытие собственного «Я».

Значительное число исследований было посвящено проявлению лидерских способностей у студентов. В Российском университете дружбы народов, при активном участии студентов, был проведен ряд эмпирических исследований на выявление соотношений академической успешности, лидерства и

инновационности у обучающихся в бакалавриате [2;3;4;5]. Обобщая результаты исследований проведенных в 2014-16 г.г., следует подчеркнуть, что академическая успешность не связана с лидерскими способностями. Кроме того, выявлена связь между уровнем выраженности лидерских способностей и уровнем инновационности. Студенты с более высокими показателями по шкалам креативность, риск ради успеха и ориентация на будущее имеют более выраженные лидерские способности [2]. Однако студенты с высокими показателями самооценки инновационных качеств, продемонстрировали средний уровень выраженности лидерских способностей. Есть предположение, что в процессе личностного и профессионального взросления, даже при развитии инновационности, но при среднем уровне выраженности лидерских способностей, не произойдет результативное применение инновационных качеств в практической деятельности [3].

Основываясь на полученных данных можно сформулировать ряд рекомендаций по психологическому сопровождению становления будущих специалистов в высшей школе. Очень важно не только развивать когнитивную сферу студентов, но и социальную активность и лидерские способности, причем в учетом специфики их проявлений у юношей и у девушек [4]. Этому могут способствовать практикоориентированные занятия и специальные тренинги, которые необходимо проводить не только в высшей, но и средней школе, особенно среди подростков и старших школьников, формирующие умения и навыки владения приемами саморазвития целеустремленности, планирования, настойчивости и уверенности, готовности принимать решения и брать социальную ответственность за них.

Поэтому очевидна перспектива внедрения в процессе обучения различных интерактивных программ по сопровождению становления лидерского и инновационного потенциала в средней школе и вузах. Работа по развитию лидерских качеств может быть организована как в форме консультаций, так и в форме систематических интерактивных занятий. Перспективность и результативность исследования лидерского потенциала связаны с расширением эмпирической базы и выборки респондентов подросткового и старшего школьного возраста, а так же с

мобильным внедрением в практику современного образования эффективных дидактических методов, способствующих развитию личностной активности, выраженной конструктивными лидерскими способностями.

Литература

1. Менегетти А. Психология лидера: пер. с итал. М.: ННБФ "Онтопсихология", 2010.
2. Михайлова О.Б., Каминская Э.А. Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата //Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28-34.
3. Михайлова О.Б. Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 7. № 1. С. 52-57.
4. Михайлова О.Б. Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности //Вестник РУДН. - Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 14-21.
5. Михайлова О.Б. Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2012. Т. 6. 2. С. 38- 43.
6. Филонович С.Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы //Российский журнал менеджмента. 2003. №2. С. 3-24.

PRE-MEDICAL FIRST AID COMPETENCIES OF SELECTED STUDENTS AT THE FACULTY OF EDUCATION, CHARLES UNIVERSITY

Jaroslava Hanušová
Charles University in Prague,
Prague, Czech Republic

Abstract: This long-term research aims to map the level of selected crisis intervention competencies for pre-medical first aid provision in selected students at the Faculty of Education, Charles University. It is a qualitative research based on 100 group interviews with the selected students. The semi-structured interviews focused on understanding possible lack of such competencies and identifying educational needs arising therefrom.

Key word: Pre-medical first aid, competences, students at the Faculty of Education, Charles University

Pre-medical first aid is care provided to a casualty prior to the arrival of a qualified medical professional. It has been verified that the first 15 minutes after an accident are most important and decisive for the survival of a casualty [2].

When considering the examined issue, it is necessary to keep in mind the fact that a lay rescuer must overcome many barriers when providing first aid. These include for example concern about not being able to handle the situation – concern about the outcome, concern about possible future problems, concern about one's own life – the risk of contracting a disease or being injured [3].

In the Czech Republic this issue is governed by Act No. 40/2009 Coll., the Criminal Code, according to which failure to provide first aid is punishable by deprivation of liberty up to two years in case of a layman, and up to three years or by disqualification in case of a professional [1].

Although every educational professional wishes that nothing happen to children they take care of, it is necessary not to underestimate pre-medical first aid training. When a child is in a life-threatening condition and effective first aid is necessary, such training will pay off a great deal. Practice shows that first aid provided by a correctly trained

educational professional is more effective and rational and reduces the risk of damage to both, the rescued and the rescuer. The theme is in line with trends in the preparation of future teacher Europe, for example: the area of sustainable development [4, pp.244-246].

Research study

This long-term research (NB: It is an ongoing research; this article draws on data collected in 2011–2015) aims to map the level of selected crisis intervention competencies for pre-medical first aid provision in selected students at the Faculty of Education, Charles University. It is a qualitative research based on 100 group interviews with the selected students. The semi-structured interviews focused on understanding possible lack of such competencies and identifying educational needs arising therefrom.

800 students from the Faculty of Education Charles university took part in the research which tracked sex (female 744 - 93 %, male 56 - 7 %), study programme of the respondents (Teacher Training for Primary Schools 57 - 7.1 %, Teacher Training of General Subjects at Lower and Higher Secondary Schools 743 - 92.9 %). Due to the disproportion of the student group size in different study programmes, it was not possible to analyse the results further, broken down by study programmes.

Only 83 (10.4%) out of 800 respondents indicated that their faculty makes it possible for them to participate pre-medical first aid trainings (Table 3). However, only 66 respondents seize this opportunity. 88 (11.0%) respondents are not interested in training at all which is an alarming result.

The respondents evaluated their own knowledge and skills in providing pre-medical first aid on the scale of 1–5 (like grading in school). On average, the respondents graded their knowledge 2.8 (excellent 49 - 6.1 %, very good 208 - 26.0 %, good 367 - 45.9 %, satisfactory 176 - 22.0 %, unsatisfactory 0 - 0.0).

An essential part of the survey was the assessment and analysis of three scenarios representing dialogues of students. For each scenario the respondents had to specify a medical condition. If the answer was correct, they had to grade the teacher providing pre-medical first aid on the scale of 1 (excellent, exemplary practice) to 5 (totally incorrect practice) and in case of an incorrect practice, state what error(s) he/she

made and suggest the correct pre-medical first aid practice. All scenarios contained some errors educational professionals may make when providing pre-medical first aid, e.g. using outdated practices – tilting the head backwards in case of a nosebleed, using a tourniquet for venous bleeding, immobilisation in case of an epileptic seizure, etc.

Scenario No. 1 received the average rating of 1.8. Scenario No. 2 received the average rating of 2.0 and scenario No. 3 received the rating of 2.4. Group discussions included evaluation of scenarios. Average ratings given to the scenarios have to be seen as very low in general which again demonstrates certain unfamiliarity of the respondents regarding the illustrated misconduct in providing pre-medical first aid.

Only 6.1% (49 out of 800) respondents think that they are able (have appropriate skills and competencies) to provide pre-medical first aid perfectly. However, when analysing the scenario results further, the author has to conclude that they are very alarming. Only 11 (1.4%) out of 800 respondents correctly identified epileptic seizure, found all errors in pre-medical first aid provision and suggested a correct practice. These respondents self-evaluated their own skills and knowledge as excellent (3 respondents), very good (4), good (3), satisfactory (1) and unsatisfactory (0).

In case of the nosebleed scenario, only 38 (4.8%) out of 800 respondents correctly identified the medical condition, found all errors in pre-medical first aid provision and suggested a correct practice. These respondents self-evaluated their own skills and knowledge as excellent (20 respondents), very good (10), good (6), satisfactory (2) and unsatisfactory (0).

As for the last scenario, only 27 (3.4%) out of 800 respondents correctly identified the medical condition, found all errors in pre-medical first aid provision and suggested a correct practice. These respondents self-evaluated their own skills and knowledge as excellent (3 respondents), very good (10), good (12), satisfactory (2) and unsatisfactory (0).

Only 9 (1.1%) out of 800 respondents correctly identified all medical conditions, found all errors in pre-medical first aid provision and suggested correct practices in all scenarios.

Given the small number of students (66 – 8.3%) who completed a pre-medical first aid training during their studies at the Faculty of

Education, Charles University, the author has not examined a possible relation between the completion of the training, self-evaluation of knowledge and skills and evaluation of scenarios.

The respondents had to choose a scenario they themselves perceived as the easiest situation to deal with. 47.9% of respondents indicated the scenario No. 2 as the easiest situation to deal with. The most frequent reason was that they were able to easily imagine the situation in their everyday pedagogical life. When dealing with the first situation, they indicated that they had never encountered a similar situation; they did not know anyone with epilepsy and had never seen an epileptic seizure. Unfortunately, the respondents quite often (30.5%) showed a misconception that children with epilepsy or diabetes go to special schools. Within the transformation of the Czech education system children with health impairment (chronically ill children) go to “mainstream schools”. Parents are only obliged to inform the school about the child's medical condition and provide a medical certificate.

Assessment of the third scenario was not easy for the respondents, as well. They could draw on their personal experience when solving similar situations but half of the respondents frankly admitted that they did not know how they would react if they had to treat a bleeding in a child.

Conclusion

Given the size of the sample and continuation of the research, it is certainly not possible to generalise the presented research. However, the author believes that it is necessary to take very seriously every sign of incompetency which might lead to a professional misconduct of a educational professionals and put a child's health or life at risk in a real-life situation at school.

The author does not believe that the situation could be solved by preparing (employing) a specialist (the so-called school paramedic). We all have to be able to provide first aid. A school paramedic cannot accompany a teacher everywhere. Moreover, we need to realize that the school is obliged to take measures to minimize the possibility of accidents and life-threatening situations within prevention. Prevention includes training of the school staff in providing pre-medical first aid. However, the pre-medical first-aid training (basic knowledge and skills)

has to begin at faculties of education and its provision cannot be expected or required from future employers.

Intermediate results of the qualitative research showed that there is a need to specify new pre-medical first aid knowledge requirements. Curricula of the Faculty of Education, Charles University, newly incorporate an optional “Pre-medical First Aid” semestral course which should be provided since the school year of 2017/2018. This course will be available for students of all study programmes at the Faculty of Education, Charles University. Following its pilot phase, the author would like to offer a similar course to other faculties of education in the Czech Republic.

The author carries out a similar field research among educational professionals in schools. The results of the latter are not ideal showing similar errors in dealing with the scenarios. Following the completion of both researches in 2018, the data will be compared within and between individual sets of data. When the pilot course is verified in students of education, it will be offered to all employees of educational establishments within the lifelong learning programme.

No matter where educational professionals or future teachers are taught pre-medical first aid, be it at the university or elsewhere, the author urges that the acquired knowledge and especially skills be checked using scenarios. The author also recommends placing greater emphasis on practising pre-medical first aid and regular updating of pre-medical first aid practices as recommended by the European Resuscitation Council.

Bibliography

[1] Česko. Úplné znění zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. [Penal code]. Praha, Česká republika, 2015.

[2] Hanušová, J. Principles of amateur first aid. Praha, Česká republika: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.

[3] Kolektiv autorů. Standardy první pomoci. [First aid standards]. Praha: Český červený kříž, 2012.

[4] Prokop, J. Srovnatelná pedagogika. [Comparative Education]. Sofia, APSC, 2012, s. 294. ISBN 978-954-490-321-3.

**СРАВНЕНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ КАРЛОВА УНИВЕРСИТЕТА В ПРАГЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
УНИВЕРСИТЕТА КОМЕНСКОГО В БРАТИСЛАВЕ**

Д. Новакова

Карлов университет, г. Прага, Чехия

Аннотация: Настоящая статья представляет собой сравнительное исследование, которое анализирует концепцию и условия реализации современной формы психолого-педагогической практики на двух педагогических факультетах (Карлов университет в Праге и Университет Коменского в Братиславе). Первая часть представляет текущую форму психолого- педагогической практики на этих факультетах в Праге и Братиславе. В заключении представлены рекомендации для преддипломного образования будущих учителей.

Ключевые слова: сравнительное исследование, психолого-педагогическая практика, реализация, педагогический факультет, Прага и Братислава, студенты учительских специальностей

Abstract: The presented text is a comparative study which analyses the concept and conditions of implementing the actual forms of the pedagogical and psychological practice at two universities (Charles University in Prague and Komenský University in Bratislava). The conclusion presents recommendations for pre-gradual education of future students in this area.

Key words: comparative study, pedagogical and psychological practice, implementation, teachers' training college, Prague and Bratislava, students of teachers' training colleges

Введение

Статья рассматривает преддипломную подготовку учителей и ее составную часть: психолого-педагогическую практику. Целью является сравнительное исследование, направленное на анализ и сравнение концепции и условий реализации текущей формы психолого-педагогической практики

на педагогических факультетах в Праге и Братиславе. Университетское образование высоко диверсифицировано [4,стр.207]. Потому что мы по сравнению с благо обеих сторон. В заключении мы постараемся предложить рекомендации для создания оптимальной формы педагогической практики, которые в последствии могут быть использованы в будущем для корректировки учебных планов для Педагогического факультета Карлова университета в Праге.

Определение понятия педагогической практики

Уже более полувека система педагогической практики является одним из ключевых вопросов и предметом постоянного обсуждения на факультетах по подготовке будущих учителей. Важной частью успешной практической подготовки является ее распределение и реализация, начиная с обзора проблематики учебного процесса, через применение полученных знаний при диагностике проблемных ситуаций вплоть до их самостоятельного решения. Практика создает основу будущей профессиональной деятельности, формирует отношения студентов, повышает их педагогические навыки и влияет на их личность в целом. Котя [2,стр. 336] отмечает, что перед факультетами, готовящими будущих учителей стоит важная задача: справиться с подготовкой, организационно-техническими задачами, обеспечить достаток кадров в выбранных факультетских школах, а также разработать систему оценки и критической обработки пройденной практики.

Педагогическая практика, как правило, определяется как проходящее под руководством специальных преподавателей и опытных учителей обучение тому, как следует учить и как обучение ситуациям с которыми будущие педагоги могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Шимоник [5] рассматривает педагогическую практику в качестве неотъемлемой части преддипломной подготовки учителей, которая является лишь одним из этапов практической подготовки, потому как невозможно научить абсолютно всему, что ожидает будущего учителя. Практическую подготовку будущих учителей согласно данному автору нельзя строить только на «обучении». Педагогическая практика должна быть дисциплиной интегрирующей теоретическую и практическую составляющие подготовки учителей, так как теоретическая подготовка приводит

к культивированию теоретического мышления, а не только к формированию теоретических знаний. Действительно качественной может быть «такая педагогическая практика, в рамках которой в студентах педагогических учебных заведений поддерживается процесс обучения», при том данный процесс "меньше зависит от того, что студенты видят и в большей степени зависит от того, как увиденное ими толкуется». [1, стр.23]

Исходя из приведенных выше определений можно утверждать, что педагогическая практика дает студентам возможность применить приобретенные теоретические знания, проверить свои дидактические навыки и постепенно испытывать свои индивидуальные концепции преподавания. Необходимым условием для дальнейшего применения опыта, который в будущем может стать важным источником педагогических навыков студента, является его тщательный и компетентный анализ со стороны учителей, которые ведут практику и саморефлексию студента.

Нынешняя форма психолого-педагогической практики на педагогических факультетах в Праге и Братиславе

Нынешняя форма психолого-педагогической практики в Карловом университете в Праге

Система структурированного образования, на которую Педагогический факультет Карлова университета перешел в 2006/2007 академическом году, оказывает существенное влияние на концепцию практики. Закон о педагогических работниках от 2005 г. четко определяет, что полностью квалифицированным учителем является выпускник, окончивший магистратуру. На основании этого требования были созданы новые аккредитованные специальности, поэтому частью бакалавриата осталась только Ориентировочная практика. Психолого-педагогическая практика и непрерывная практика являются частью магистратуры. Нас же в условиях задач исследования, интересует первая.

Психолого-педагогическая практика с оценкой

Студенты проходят эту практику в рамках магистратуры. Она состоит из трех частей: *психолого-педагогическая практика;*

педагогическая оценка психолого-педагогической практики;
психологическая оценка психолого-педагогической практики.

Психолого-педагогическая практика и ее педагогическая оценка проходят непосредственно в школе. Большинству из этих школ был предоставлен статус факультетской школы Педагогического факультета Карлова университета в Праге. Школы без данного статуса называются сотрудничающими. Психолого-педагогическую практику и ее педагогическую оценку организуют преподаватели Кафедры педагогики. Они обеспечивают практику с точки зрения как организации, так и содержания. При этом они тесно сотрудничают с руководством факультетских школ и учителями.

Для прохождения практики, студенты делятся на группы по двенадцать человек. Эти группы проходят практику вместе в одной школе. Содержание практики определяется педагогическими и психологическими задачами, которые формулируются в Портфолио. В создании окончательной формы Портфолио принимают участие преподаватели Кафедры педагогики и Кафедры психологии. Практика проходит четыре недели, в течение которых студенты проводят в школах около четырех часов в первой половине дня. К сожалению, эта практика прерывается на 4 недели Практикой по выбранной специализации. Так студент в общей сложности проводит в школе около 8 дней (из двенадцатинедельного семестра).

Во время такого рода практики, студенты знакомятся с различными концепциями преподавания, с реальной обстановкой в школе, профессией учителя и ее содержанием, а также с ролью учителя и ученика в образовательном процессе. Студенты имеют возможность познакомиться с деятельностью советника по воспитанию, методиста профилактики, специального педагога или школьного психолога.

Преподаватели Кафедры педагогики наряду со студентами, посещают выбранные уроки, обсуждают наблюдаемые явления, дают консультации по задачам, решаемым во время практики или выступают посредниками в коммуникации с руководством школы и учителями. Каждую вторую неделю в школе проходит семинар по педагогической оценке. Психологическая оценка происходит на факультете и организуется Кафедрой психологии.

Результатом предмета Психолого-педагогическая практика является Портфолио, документ, который с одной стороны отображает активность студента во время прохождения практики, а с другой стороны является обратной связью для организатора. На протяжении многих лет, на основании получаемой обратной связи от студентов, школьных учителей и преподавателей факультета практика неоднократно модернизировалась и обновлялась.

Нынешняя форма психолого-педагогической практики в Университете Коменского в Братиславе

На Педагогическом факультете Университета Коменского за преподавание педагогических основ по общеобразовательным и специализированным предметам отвечает Кафедра педагогики и социальной педагогики. Она также участвует в организации преподавания педагогических основ по специальностям: учителя младших классов, учителя специальных школ и педагогика. [сравнение:3] Психолого-педагогическая практика в отличие от пражского педагогического факультета проходит уже в бакалавриате и представляет собой два предмета «Педагогическая практика А и В» (в магистратуре проводится только специализированная практика по отдельным предметам).

Педагогическая практика А

В первом семестре бакалавриата студенты записываются на предмет Теоретические основы воспитания. Этот предмет должен снабдить студентов теоретическими знаниями для завершения последующей педагогической практики, которая проходит в летнем семестре на первом курсе. В некоторых случаях студент может посещать оба предмета одновременно. Эта практика имеет подзаголовок «анализ воспитательной деятельности» и проходит в пятницу утром в течение 5-7 недель, так что студенты имеют 20 часов открытых уроков. Для студентов заочной формы обучения практика назначается в блоке.

Студенты должны пройти практику у преподавателя (методиста практики), у которого проходили предмет Теоретические основы воспитания. Методист практики встречается со студентами перед началом практики и ознакомливает их с условиями ее прохождения. На сайте факультета студенты могут скачать образец педагогического дневника и расписание практики, из которых студенты,

разделенные по группам из 6 человек, узнают в какую школу они были определены. Некоторые начальные школы готовы взять и две группы, это всегда зависит от договоренности.

Студенты после окончания практики сдают педагогический дневник, отвечающий определенным требованиям. Его первая часть это лист посещаемости. За его заполнение отвечает школа, в которой студент проходит практику. Вторая часть содержит оценку, которая состоит из следующих пунктов:

- Введение: характеристика школы, мнение студента до начала практики, его опасения и т.д.

- Основная часть: описание прохождения практики, атмосферы в среде учителей и в классах, где студенты посещали открытые уроки, описание учебных ситуаций в классе, решение вопросов поведения у детей и молодежи

- Вывод: польза практики для студента, предложения, пожелания и рекомендации.

Следующая часть педагогического дневника это 20 листов наблюдения. Каждый урок студент описывает на отдельном листе. После окончания практики студенты отправляют свои дневники преподавателю, у которого проходят практику. Он проверяет их и ставит зачет. Преподаватели должны хотя бы один раз посетить школу во время практики. К сожалению, это не происходит, методист практики не проводит оценку со студентами и в дальнейшем с ними не встречается.

Педагогическая практика В

На втором курсе бакалавриата студенты записываются на предмет университетских основ - Общая дидактика. После его завершения или одновременно с ним студенты посещают Педагогическую практику В. Цель данного курса согласно учебной программе дать студентам возможность наблюдать за учебным процессом с точки зрения будущего учителя. Во время посещения школ студенты наблюдают за деятельностью учителей, основываясь на теоретических знаниях, полученных в рамках предмета Общая дидактика, анализируют учебно-воспитательный процесс во всем его спектре и в итоговой оценке формулируют свое собственное мнение. Данная практика должна позволить студентам наблюдать за образовательными явлениями в реальных условиях школ с акцентом на организационную и

методологическую изменчивость учебного процесса по различным предметам и у различных учителей. Она также позволяет наблюдать за способом реализации процесса обучения - использование различных организационных форм обучения, дидактических материалов, коммуникации между учителем и учениками, творческого подхода и общей атмосферы в классе.

Для этого предмета также существует образец педагогического дневника. Он включает в себя лист посещаемости, необходимый для подтверждения присутствия на каждом открытом уроке. Далее образец десяти листов наблюдения, которые студенты заполняют два раза, потому как общее количество открытых уроков - 20.

В заключении мы сравнили формальную концепцию и реализацию психолого-педагогической практики на факультетах в Праге и в Братиславе. Различия между этими концепциями приведены в таблице ниже:

Таблица №1

Сравниваемые факторы

	Прага	Братислава
Сеть учебных / факультетских школ	ДА	ДА
Координатор практики в школе	ДА	ДА
Оценочный семинар	ДА	НЕТ
Преподаватель факультета присутствует в школе	ДА	НЕТ
Количество студентов на одного преподавателя факультета.	12	60-80
Педагогический дневник/Портфолио	ДА	ДА
Организация практики	Преподаватель факультета	Центр практики
Наличие центра практики	ДА	ДА
Организационные вопросы, связанные с практикой	Преподаватель факультета	Центр практики
Продолжительность практики	1 семестр	2 семестра

Количество открытых уроков	28 за семестр	20 за семестр
Включение практики в обучение	Магистратура	Бакалавриат
Пререквизиты прохождения практики	Общая и школьная дидактика	Отсутствуют

Заключение и рекомендации

На основании полученных данных, мы пришли к выводу, что можно указать факторы, которые могли бы оказать положительное влияние на форму проведения практики на Педагогическом факультете Карлова университета в Праге. Для большей ясности, **предложения и рекомендации** мы собрали в следующие области: *включение психолого-педагогической практики в учебный план; организация практики; ориентация ее содержания; другие факторы, влияющие на ход практики.*

Включение различных видов практики в учебный план должно отвечать логической последовательности ее направленности. Большинство студентов приходят на педагогический факультет потому как они заинтересованы в работе с детьми. Тем не менее, в настоящее время студенты встречаются с ними в рамках практики только в магистратуре. Кроме того, проблема заключается также в том, что встреча студентов со школьной реальностью может повлиять на их мотивацию к обучению, будь то в положительном или отрицательном смысле. Те, кто получает положительную мотивацию, могут усилить ее в рамках другой факультативной практики. Некоторые студенты могут, однако, столкнувшись с реальностью школы, с конкретными требованиями в отношении к педагогической профессии, основываясь на саморефлексии, прийти к выводу, что профессия учителя не то, чем они хотели бы заниматься в будущем. Если их целью не является получение какого-либо высшего образования, то после окончания бакалавриата в рамках магистратуры они могут выбрать другое профессиональное направление. Учитывая приведенные выше аргументы, мы предлагаем включить в программу бакалавриата на первом или втором курсе некоторый тип ориентировочной практики, а на втором или третьем курсе непосредственно

психолого-педагогическую практику. Точная классификация в конкретном семестре зависит от количества студентов, которые проходят практику.

Непрерывная практика, реализуемая в начальных школах, должна быть включена в первый курс магистратуры, а непрерывная практика реализуемая в средней школе – во второй курс соответственно.

Организация практики имеет два уровня. Во-первых, это организация, которая реализуется на уровне факультета, во-вторых, подготовка практики в школах.

За первый уровень организации полностью должно отвечать отделение практики. Речь идет не только о объявлении сроков практики и решений финансирования учителей, которые будут ее вести. Оптимально работающее отделение практики должно не только иметь официальный список факультетских школ, но и четкое представление о том, какие условия для проведения практики необходимо обеспечить. Оно должно систематически работать с учителями и директорами школ, предоставлять им конкретную и актуальную информацию об ориентации содержания отдельных видов практики и о требованиях по отношению к школам и учителям. Отделению необходимо постоянно проводить оценку факультетских школ, которая должна заключаться не только в констатации факта, что школа позволяет проведение практики. Результатом оценки должна быть полная оценка школы и учителей, которые обеспечивают лучшие условия для проведения практики. Исследования показывают, что это не является очевидным фактом, а также то, что именно учитель может позитивно или негативно повлиять на ход практики и на мотивацию студентов.

Второй уровень организации практики уже основан на ответственности преподавателей факультета, которые отвечают за отдельные виды практики. Их задача состоит в том, чтобы договориться с выбранной факультетской школой на конкретных условиях организации практики и с учетом ее задач и возможностей данной школы.

Содержание отдельных видов практики в общих чертах закреплено в их аккредитации. Тем не менее, его следует непрерывно оценивать и, по возможности, в определенных

пределах, которые позволяет аккредитация, корректировать. Наше исследование, которое было посвящено психолого-педагогической практике показало, что замечания к ее содержанию были как у студентов, так и у учителей и директоров школ. Замечания студентов не оспаривали общую направленность практики, скорее касались временных рамок по отношению к выполнению требуемых заданий или, в случае психологической части практики, ее нереальности из-за условий в школах. Замечания учителей и директоров в основном связаны с объемом деятельности в рамках практики. Они считают, что практика должна включать в себя другие виды деятельности, которые также являются частью профессии педагога.

Поэтому мы рекомендуем еще раз обсудить вопрос о содержании практики с преподавателями кафедры психологии и некоторыми учителями школ. Поднять вопрос о возможной коррекции содержания практики, которое отражается в требованиях, сформулированных в портфолио.

Ход практики и ее успешность зависит от ряда **других факторов**. К ним относятся готовность школ к созданию соответствующих условий для практики и качество работы учителей. Реализованные исследования показали, насколько чувствительно студенты воспринимают атмосферу в школе и как эта атмосфера, если она не дружественна по отношению к студентам, может негативно сказаться на ходе и результатах практики. Проще всего сказать, что в таких школах вообще не следует проводить практику. Но число студентов, которые проходят обязательную практику таково, что подходящие школы найти достаточно трудно. Одним из решений может быть то, что условия для реализации практики будут очень тщательно обсуждаться с руководством школы, а директорам будет предложено распределять практику среди учителей не в приказном порядке, а только тем, кто добровольно готов посвятить время своим будущим коллегам.

Тот же самый эффект на ход практики имеет личность преподавателя факультета, который ведет практику студентов. Если мы хотим добиться эффективной оценки реализованных мероприятий, то преподаватель должен присутствовать во время проведения практики. В отличие от школьных учителей он может

помочь студентам с включением конкретных явлений в систему теоретической подготовки. Таким образом, мы считаем полезным, чтобы в практике в школах участвовали также преподаватели, ответственные за психологическую часть практики. Это способствовало бы обогащению оценки иной точкой зрения и реальному взгляду на поставленные задания.

Литература

[1] BENDL, S. a A. KUCHARSKÁ, A. a kol. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. Praha: PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

[2] KOŤA, J. Traktát o vybraných problémech teorie a praxe v oblasti pedagogických věd. Pedagogická orientace. 2012, roč. 22, č. 3, s. 336-352. ISSN 1211-4669.

[3] PROKOP, J. Příprava učitelů a pedagogická praxe na Slovensku. In BENDL, S. a kol. Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011, s. 316 - 333. ISBN 978-80-7290-517-1.

[4] PROKOP, J. Srovnatelná pedagogika. Sofia: APSC, 2012, s. 294. ISBN 978-954-490-321-3.

[5] ŠIMONÍK, O. Pedagogická praxe – připomínky k jejich organizaci a průběhu, náměty na jejich zefektivnění. In: HAVEL, J. a T. JANÍK, T. (Eds.). Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů. Sborník z mezinárodního pracovního semináře. Brno: MU, 2005, s. 48-53. ISBN 80-210-3884-5.

МЕТОД СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА И УПРАВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИТУАЦИЯМИ

А.Г. Давыдовский

Белорусский государственный университет

А.В. Пищова

Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск, Беларусь

Аннотация. Рассмотрен алгоритмический метод системного анализа и управления проблемными педагогическими ситуациями, возникающими в практической образовательной деятельности современной высшей школы.

Ключевые слова: проблемные педагогические ситуации, алгоритм, системный анализ, управление.

Abstract. Has been reviewed The algorithmic method of the system analysis and management of problematic pedagogical situations arising in practical educational activity of modern high school.

Key words: problematic pedagogical situations, algorithm, system analysis, management.

Современный компетентный преподаватель – это, прежде всего, специалист в области анализа и управления проблемными педагогическими ситуациями (ППС) для формирования решения соответствующих им педагогических задач, решение которых трудно поддается формализации [1, 2]. В связи с этим разработан алгоритмический метод системного анализа и управления ППС в условиях учебной и воспитательной деятельности. При системном анализе ППС целесообразно ответить на следующие вопросы: «Насколько четко определены причины возникновения ситуации?», «Насколько полно описана ситуация?», «Достаточно ли полно представлены состав и источники информации на этапах выработки решения?» «Каковы основные показатели, являющиеся основой выработки решения?», «Какие другие варианты технологии выработки решения можно предложить?» [3, 4].

Цель работы – обоснование метода системного анализа и управления проблемными педагогическими ситуациями, которые

встречаются в практике образовательной деятельности современной высшей школы, используемого для индивидуальной и коллективно-групповой подготовки будущих педагогов.

Алгоритм метода системного анализа и управления проблемными педагогическими ситуациями в любой области педагогической деятельности является многофакторным и многоэтапным процессом, предусматривающим последовательное рассмотрение девяти наиболее значимых этапов ППС, включая ее формулировку, характеристику социокультурной среды, в которой возникла и развивается данная ситуация, дескрипцию (описание), структурирование ситуации, ее экспланацию (объяснение), конкретизацию, инструментаризацию, разработку педагогических рекомендации, направленных на решение педагогической задачи, обусловленной данной ситуацией, а также прогнозирование дальнейшего развития на основе сценарного подхода. Данный алгоритм включает девять основных взаимосвязанных этапов.

Так, в частности, 1-й этап – формулировка ППС – предусматривает лаконичное и четкое описание сущности ситуации, содержащей противоречие, которое, собственно, и обуславливает возникновение данной ситуации.

2-й этап – характеристика и оценка внутренних и внешних противоречий «внутри» и «вне» ППС – включает перечисление всех субъектов и межличностных отношений, так или иначе вовлеченных в ситуацию, основных событий, связанных с ситуацией, культурных явлений и межкультурных отношений во времени – в прошлом, настоящем и будущем.

3-й этап – дескрипция – направлен на описание с помощью метода SWOT-анализа внутренних и внешних аспектов ситуации, включая характеристику ее сильных и слабых сторон, возможностей для успешного разрешения ППС, а также угроз и барьеров, препятствующих этому.

4-й этап – структуризация – предусматривает анализ трех групп факторов, играющих важную роль в возникновении и развитии ППС. Ее структуризация направлена на выявление противоречий внутри групп субъектов, видов деятельности и ресурсов, которые вовлечены в ситуацию, а также между этими группами.

5-й этап – экспланация – обеспечивает освещение прошлого и текущего состояния ППС с помощью ответов на девять вопросов: «Кто?», «Что?», «Как?», «Когда?», «Где?», «Почему?», «Зачем?», «Кем?» и «Чем?» применительно к исходному состоянию ситуации в прошлом и фактического ее состояния в настоящем.

6-й этап – конкретизация – сводится к формулировке педагогической задачи на основе результатов всех предшествующих этапов системного анализа ППС. Итог конкретизации целесообразно представить в виде формулировки вопроса, например, «Что необходимо сделать, чтобы устранить противоречие и его последствия в ситуации...?»).

7-й этап – инструментаризация – включает подбор и оценку психолого-педагогических, организационно-управленческих и организационно-технических инструментов (подходов, мероприятий, методов и средств) для решения педагогической задачи с последующим переводом анализируемой ППС в другую, качественно новую ситуацию.

8-й этап – разработка педагогических рекомендаций – предусматривает формулировку практических предложений по управлению ППС путем решения соответствующей педагогической задачи с помощью выбранных инструментов.

9-й этап – прогнозирование на основе сценарного подхода – включает анализ возможного развития анализируемой ППС и решаемой на ее основе педагогической задачи по каждому из трех сценариев – оптимистическому, пессимистическому и реалистическому. Оптимистический сценарий априорно предполагает, что предложенные педагогические рекомендации будут успешно реализованы и окажутся высокоэффективными. Согласно пессимистическому сценарию, априорно предполагается, что реализация предложенных педагогических рекомендаций будет малоэффективной и позитивный результат не может быть достигнут. Реалистический сценарий предполагает, что при реализации практических педагогических рекомендаций необходимо учитывать возможные позитивные и негативные последствия реализации оптимистического и пессимистического сценариев.

Следует отметить, что 8-й и 9-й этапы циклически взаимосвязаны друг с другом, поскольку результаты сценарного анализа последствий реализации практических рекомендаций по решению педагогической задачи необходимо должны быть соотнесены с разработкой предлагаемых педагогических рекомендаций. Возможен неоднократный циклический процессинг между 8-м и 9-м этапами алгоритма.

После завершения первичного цикла системного анализа, чтобы перейти к управлению ППС целесообразно оптимизировать разработку этапов 6, 7 и 8. Для повышения эффективности разработки 6-го этапа полезно использовать анализ по направлениям «4→5→6», «2→9→6» и «8→7→6». Для оптимизации разработки 7-го этапа целесообразно использовать анализ по направлению «3→9→7». Тогда как оптимизация разработки 8-го этапа возможна на основе анализа по направлению «2→1→8», «4→9→8» и «6→7→8».

Заключение. Предложенный алгоритм апробирован при проведении практических занятий по педагогическим дисциплинам. При этом студенты получают материалы (кейсы) для самостоятельного анализа ППС. Затем, после индивидуального выполнения задания, обсуждаются в подгруппах по 5–7 студентов для выработки заключения по системному анализу и управлению ППС. Для освоения алгоритмического метода системного анализа и управления ППС целесообразно использовать такие формы обучения, как [3, 4]: 1) фронтальная (одну и ту же ППС анализирует вся группа, предлагая индивидуальные решения педагогической задачи, после коллективного обсуждения принимается оптимальное решение); 2) групповая (группа делится на подгруппы, каждая из которых вырабатывает свой вариант решения ППС); 3) индивидуальная (каждый студент получает ППС для индивидуального анализа ППС).

Литература

1. Матросова, Ю.С. Анализ ситуаций при постановке педагогической задачи / Ю.С. Матросова // Человек и образование. – 2007. – № 3-4. – С. 133–135.
2. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических

ситуаций / [Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров и др.]; Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

3. Махотин, Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология / Д.А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2014, №1(10). – 94–98.

4. Петрова, Г.А. Использование задачного подхода в процессе формирования готовности будущих учителей к решению профессиональных задач на основе анализа педагогических ситуаций / Г.А. Петрова // Вестник НВГУ. – 2015. – С. 16–26.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОГО СОСТАВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, Д.В. Малий
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика педагогической деятельности учителя в условиях гетерогенного состава учащихся, с точки зрения психолого-педагогического аспекта. С целью раскрытия новых потенциальных возможностей ребенка авторы предлагают включить в образовательный процесс развивающе-коррекционную деятельность детей.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, учитель, гетерогенная образовательная среда, субъекты образовательного процесса.

**TEACHER'S ACTIVITY IN THE CONDITIONS
OF HETEROGENEOUS GROUPS OF PERSONS
OF EDUCATIONAL PROCESS:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT**

**I.L. Fedotenko, I.A. Yugfeld, D.V. Maliy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia**

Abstract. The article deals with the specifics of teacher's pedagogical activity in conditions of heterogeneous groups of pupils, from the point of view of the psychological-pedagogical aspect. The authors propose to include the developmental and corrective activity of children in the educational process with the aim of revealing new potential opportunities for the child.

Keywords: pedagogical activity, teacher, heterogeneous educational environment, persons of the educational process.

** Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 16-26-01007.*

Учащиеся образовательных организаций, все без исключения, являются субъектами целостного педагогического процесса, который объединяет три составляющих: обучение, воспитание и развитие. Работа с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, равноправными участниками этого процесса, расширяет его целостность, включая еще коррекцию, компенсацию и реабилитацию. В отличие от остальных учащихся образовательных организаций, вокруг данной категории детей создаются особые помогающие условия, способствующие самостоятельному раскрытию индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Рассуждая с позиции синергетического подхода, подчеркнем, что именно хаос может привести к порядку, где источником создания инновации может стать бифуркация. Как только произойдет внутренний выбор индивида (определенная дифференциация: возможно, понимание себя, других, окружающего мира, нахождение своего места в нем и пр.) включаются другие процессы, которые не были бы возможны без

погружения в гетерогенную среду. Одновременно, это может привести к проявлению потенциальных возможностей ребенка [3].

Учитель совместно с родителями выступает как сотоварищ, консультант, помощник, участник личностного общения. Но педагог зачастую не соотносит это положение с организацией деятельности особым детям. Работа с ними либо сводится к коррекции, понимаемой как исправление отклонений ребенка, либо, как отмечает Д.Г. Сороков: «вызвать желаемое поведение ребенка», что и именуется «воспитанием», которое, утверждает автор статьи, звучит назидательно, как насильственное воздействие [1].

С точки зрения гуманистического подхода, воспитание – это, прежде всего, обеспечение восхождения индивида к высшему, духовному над питанием и физическим ростом, воскрешение в ребенке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению и одновременно не позволяющей ему занять позицию «центра Вселенной». Это деятельность учителя, родителей и одновременно учащихся гетерогенной группы, в результате которой создаются условия, стимулирующие самосовершенствование ребенка. Под самосовершенствованием понимается укрепление характера, волевых качеств личности, движение от локальных характерологических изменений к образованию индивидуального стиля деятельности.

Новое рождается не посредством формирования, научения или механического исправления; новое – это часть бесконечных потенциальных задатков, возможностей, существующих в каждом человеке, в каждой личности. Этическая задача учителя – сохранить эту индивидуальность, ее целостность и неповторимость, подготовить почву для ее самовыявления и самопроявления.

Коррекционное образование, мы рассматриваем как целенаправленный процесс приобретения новых образований учениками, имеющими отклонения в физическом или психическом развитии. Коррекция осуществляется посредством взаимодействия ребенка со взрослыми, окружающими и самим собой, результатом которого является полная или частичная самореабилитация в развитии ребенка. Эффективная организация работы в условиях гетерогенного состава субъектов образовательного процесса, где

объединяются два процесса: учебно-воспитательный и развивающе-коррекционный, где в составе учащихся присутствуют и дети, имеющие отклонения в развитии и поведении предполагает анализ различной психологической, психотерапевтической и специальной литературы русских и зарубежных авторов.

Каждый человек – это проявление совершенно новой индивидуальности. В этом заложен большой смысл и одновременно данный тезис раскрывает простор для рождения личности, которая никогда не развивается строго одновременно и одинаково успешно во всех направлениях. Следовательно, любому взрослому, находящемуся рядом с человеком растущим, необходимо помнить, что нет стандартных приемов и технологий для осуществления обучения, воспитания и развития, но есть возможность создать абсолютно новые условия для достижения им самим собственно созданной идентичности.

Зачастую, окружающие ребенка взрослые не могут оценить ситуации, в которых присутствуют преграды, мешающие маленькому человеку. А внимание обращается на них лишь тогда, когда некоторые черты характера, склад личности начинают проявляться. Тогда и появляется необходимость в помощи и коррекции, представляющая собой уже ломку сложившихся стереотипов. На основе этого формулируется задача коррекционной педагогики – осуществление возможной профилактики.

А. Маслоу подчеркивает, что, самоактуализируясь, человек не только проявляет себя в социуме, но и познает, прежде всего, себя. Максимально развивая свои потенциалы, человек в состоянии преодолеть многие преграды, в том числе и комплексы. Понять трудности ребенка, «эмпатийное слушание» (К. Роджерс) его, проявление участия и поддержки – есть гуманное отношение к человеку. Работу же в условиях гетерогенного состава учащихся необходимо базировать на гуманной основе, в первую очередь, потому, что учитель транслирует детям пример отношения друг к другу.

Целенаправленное осуществление педагогического процесса не может происходить изолированно от внешнего мира. Л.С. Выготский, рассматривая область дефектологии, несмотря на исключительность в ней состояния организма ребенка,

категорически утверждал: «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она заключает своего воспитанника ... в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [2 с. 112]. С этих позиций виден значительный позитивный потенциал создания гетерогенных групп учащихся в образовательных организациях. Однако педагогу необходимо учиться, чтобы успешно работать в таких условиях.

Таким образом, анализ философских и психолого-педагогических концепций дает нам основание для следующих выводов, которые можно положить в основу решения проблемы подготовки будущего учителя к работе в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования [4]:

- неоднородность состава учащихся образовательных организаций (гетерогенность) по уровню интеллектуального, психофизического и социального развития создает позитивные условия для становления каждой личности этого детского сообщества;

- неделимость «культуры» и «образования» – важнейший момент образовательного процесса, культурное и ценностное единство формирующегося поколения;

- дети, имеющие отклонения в развитии и поведении «пограничного» состояния, являются естественными членами детского сообщества и субъектами педагогических отношений наряду со своими сверстниками, учителями, родителями и другими людьми, прямо или косвенно включенными в их образование;

- коррекционное образование является неотъемлемой составной частью общего образования как системы, что привносит в содержание, методику и организационные формы педагогической деятельности, специфические новообразования, адекватные данному факту;

- каждый субъект педагогических отношений, включая и детей с ограниченными возможностями здоровья, является одновременно частью ближайшего социума и индивидуальностью со своими неповторимыми особенностями, поэтому

целенаправленное осуществление педагогического процесса не может происходить изолированно от внешнего мира. В этой связи важно создание гетерогенных условий для обучения, воспитания и развития учащихся.

Литература

1. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: тридцать лет по методу Монтессори. – М.: МЦМ, 1994. – 146с.
2. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Народное просвещение. 1925. № 1. – С. 112-120.
3. Федотенко И.Л. Основы проектирования психологически безопасной образовательной среды в современной школе: учебное пособие / И.Л. Федотенко, А.В. Сергеева, Т.В. Губарева, Малий Д.В. Под редакцией И.Л. Федотенко. Тула, 2013. – 132 с.
4. Федотенко И. Л. Проектирование психологически безопасной гетерогенной образовательной среды: теория, технологии, практика: учеб. пособие / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, Е.Г. Торина, Д.В. Малий; под ред. И. Л. Федотенко. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. – 134 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Г. Рябова

**Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия**

Аннотация. Статья посвящена раскрытию одной из приоритетных проблем образования: подготовке будущего педагога к этнопедагогической деятельности. Принцип поликультурности определяет основы этнопедагогической подготовки, обеспечивающей эффективность формирования этнокультурной толерантности, позволяющие современному педагогу эффективно осуществлять этнопедагогическую деятельность.

Ключевые слова: этнокультурная толерантность, полиэтническая среда, этнопедагогическая подготовка, педагог, этнопедагогическая деятельность.

TRAINING OF FUTURE TEACHER FOR ETHNOPEDAGOGICAL ACTIVITY

I. G. Ryabova

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abstract. Article is devoted to disclosure of one of priority problems of education: to training of future teacher for ethnopedagogical activity. The principle of polylevel of culture defines the bases of the ethnopedagogical preparation providing efficiency of formation of ethnocultural tolerance, allowing the modern teacher to carry out effectively ethnopedagogical activity.

Keywords: ethnocultural tolerance, multiethnic environment, ethnopedagogical preparation, teacher, ethnopedagogical activity.

Качественно новый уровень понимания этнообразования в полиэтнической среде наблюдается в современных условиях. В основе этнообразования – этнокультурная толерантность. Одним из ведущих методологических принципов является принцип поликультурности, что актуализирует взаимосвязь и взаимодействие полиэтнического и поликультурного образования. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяет разработать механизм проектирования поликультурного пространства, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного и социального здоровья социума, где главным является формирование культурно-толерантной личности [3; 5; 6].

Проблема формирования этнокультурной толерантности в поликультурной среде предполагает пристальное внимание ученых-исследователей к этнопедагогической подготовке педагогов.

Модернизация образования в условиях реализации ФГОС определяют необходимость воспитания и развития качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава. Содержанием образования и воспитания должен стать такой ключевой социальный результат, как российская гражданская идентичность и стремление к консолидации общества, основанные на способности взаимопонимания и взаимного доверия представителей различных конфессиональных групп, взаимодействии культур при сохранении этнической идентификации.

Эти ценности закладываются в основу предметных программ, программ воспитания и социализации. В этом отношении федеральные государственные образовательные стандарты впервые фиксируют в нормах образования те педагогические инновации, которые убедительно доказали свою практическую целесообразность.

Приоритетными направлениями в деятельности образовательных учреждений в поликультурной воспитательной среде, каковой является образовательное поликультурных регионов являются: образование человека в системе ценностей этносоциума, в том числе через трансляцию родного языка и культуры как основы формирования национального самосознания; приобщение к национальным обычаям, верованиям народа, духовной традиционной культуре; формирование чувства уважения к совместно проживающим и соседним народам, их языку и обычаям, верованиям, воспитание толерантности, культуры межнационального общения; гражданское и патриотическое воспитание, формирование чувства любви и уважения к своей Родине; экономическое воспитание, формирование инициативности, трудолюбия, конкурентоспособности, коммуникабельности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения; экологизация образования, формирование навыков общения с природой; формирование способностей растущей личности к интеграции через национальное своеобразие в мировую культуру.

Включение данных направлений в содержание воспитательной системы в условиях поликультурного образования должно прослеживаться на всех возрастных этапах. Особенно активно процесс восприятия национальных, культурных ценностей происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Все это служит предпосылкой для воспитания дошкольников и учащихся начальных классов на основе прогрессивных народных традиций, культуры, которые обладают неограниченным потенциалом для формирования культурно-толерантной личности.

Исходя из этого, коллективом научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева избрано в качестве приоритета подготовку будущего педагога к этнопедагогической деятельности в поликультурном социуме. Лабораторией обозначены задачи, способствующие достижению поставленной цели:

- развитие этнической и культурной грамотности обучающихся, т.е. достижение определенного уровня информированности об истории и культуре разных народов; народной педагогической культуре,

- формирование позитивного отношения к этнокультурам и умения взаимодействовать с партнерами из других национальных групп; осознание взаимовлияния и взаимообогащения культур.

В процессе изучения дисциплин «Педагогика», «Методика обучения и воспитания», «Современные технологии воспитания дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС», «Воспитание культурно толерантной личности школьника в условиях поликультурного социума» [4] студенты знакомятся с программами по приоритетным направлениям воспитания и организации внеурочной деятельности в начальной школе [2]. Реализация программ имеет целью трансляцию основ национальных культур, формирование национального самосознания у новых поколений нации, воспроизводство определенного типа личности; открытость в другие культуры и особенно в культуру народов-соседей в интересах гармонизации

национальных отношений; обеспечение потребностей современного цивилизационного развития нации. Данные курсы апробированы и внедрены в воспитательный процесс различных типов школ Республики Мордовия, Самарской области и др. регионов. Особенно востребованными и актуальными они стали в условиях реализации ФГОС НОО. Студенты в ходе практики проводят занятия по данным программам с целью повышения эффективности воспитательного процесса в общеобразовательных организациях поликультурного региона.

Использование студентами программ, материалов учебного пособия, монографии [1; 2; 3; 4] способствует успешной организации учебно-воспитательного процесса в контексте традиционной культуры региона и организации этнопедагогической деятельности обучающихся.

Литература

1. Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона: монография / под ред. И. Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 162 с.
2. Воспитание младших школьников в поликультурной образовательной среде : сборник программ по приоритетным направлениям воспитания в начальной школе / под ред. И. Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 67 с.
3. Образовательная система региона как фактор формирования культурно-толерантной личности в поликультурном социуме: учебное пособие / под ред. И. Г. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т.м – Саранск, 2013.- 198 с.
4. Рябова, И. Г. Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума: программа курса по выбору / И. Г. Рябова.– Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. –53 с.
5. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И.Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. - №4 (12). – С. 38-42 .
6. Рябова, И.Г. Факторы, способствующие реализации народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников: история и современность/

И. Г. Рябова, А. П. Орлова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 45-51.

Literature

1. Education of younger school students in the context of traditional culture of the region: the monograph / under the editorship of I. G. Ryabova; Mordov. state. ped. in-t. – Saransk, 2010. – 162 p.

2. Education of primary school children in a multicultural learning environment: a collection of programs in the priority areas of education in elementary school / ed. I.G. Ryabova; Mordov. state. ped. Inst. - Saransk, 2012. - 67 p.

3. Educational system of the region as a factor of formation of the cultural and tolerant personality in polycultural society: the manual / under the editorship of I. G. Ryabova; Mordov. state. ped. Inst. – Saransk, 2013. - 198 p.

4. Ryabova, I.G. Parenting cultural and tolerant personality students in a multicultural society: a program elective courses / I.G. Ryabova.- face. state. ped. Inst. - Saransk, 2012. -53 p.

5. Ryabova, I.G. Formation of readiness of the teacher to the socio-economic education of students in the traditional culture of the region konteuste / I.G. Ryabova // Humanities and Education. - 2012. - №4 (12). - P. 38-42.

6. Ryabova, I.G. The factors promoting realization of national pedagogics in socialization and formation of tolerance of school students: history and present / I.G. Ryabova, A. P. Orlova // Humanities and education. –2013. – No. 3 (15). – P. 45-51.

**ПСИХОДИДАКТИКА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ
ЭЛЕМЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ КАК ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ИХ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Н.И. Евсюкова
ВлГУ, Владимир, Россия,
Л.К. Фортова
ВЮИ ФСИН, Владимир, Россия

Аннотация. В данной статье постулируется, что опираясь на психодидактический подход к анализу образовательных технологий, можно выявить индивидуально – типологические особенности контингента обучающихся, а также социальные, психологические и дидактические цели и задачи обучения как психолого-педагогические средства развития студентов в контексте подготовки их к проектированию будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психодидактический подход, проектирование профессиональной деятельности; целеполагание, мотивационная готовность, профессиональная идентичность, профессиональная ответственность.

**PSIHODIDAKTIKA HOW OF FUNDAMENTAL ELEMENT IN
THE CONTENTS OF PREPARATION OF STUDENTS AT
UNIVERSITY HOW PLEDGE THEIR OF EFFICIENCY
FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES**

N.I. Evsyukova
Vladimir State University, Vladimir, Russia,
L.K.Fortova
VYUI FSIN, Vladimir, Russia

Annotation. In this article it is postulated that relying on the psych didactic approach to the analysis of educational technology, it is possible detect individually - typological features of a contingent learners and also social, psychological and didactic goals and task of teaching as a of psihologo-pedagogical means of development of

students in the context of of their preparation for designing of future professional activities.

Keywords: psych didactic approach, designing of professional activity; goal setting, motivational readiness, professional identity, professional responsibility.

Замена знаниевой парадигмы на компетентностную инициирует развитие у современных студентов рефлексивных и прогностических способностей, ответственной личностной стратегии в отношении своей когнитивной активности и готовности к осознанному моделированию своего витального будущего, в том числе и профессионального.

Дефиниция «проектирование будущей профессиональной деятельности» показывает существенные перемены, происходящие в современном обществе в целом и в отечественной системе образования, в частности, среди которых можно выделить: мобильность современного социума, требующей от своих членов не только высокой профессиональной подготовки, но и способности гибко модифицировать свою деятельность в изменяющемся социуме [1]; нивелирование четко заданного континуума этических норм и витальных ценностей, нарушающих развитие у современной молодежи духовно – нравственной сферы сознания, возрастание личной ответственности педагогов за соблюдение стандартов профессионального поведения и этических норм, возрастание личной ответственности обучающихся за качество освоенного знания и конструирование запечатленного образа будущей профессиональной деятельности, требующей эту информацию.

Нам представляется, что эффективность будущей профессиональной деятельности обучающихся детерминирована их индивидуально-типологической спецификой, обусловленной особенностями аксиосферы – системы ценностной осмысленности мира.

Современное общество нуждается в человеке, способным мобильно и гибко модифицировать свое профессиональное кредо и конструировать профессиональные перспективы, осознавая, что наличие диплома о высшем образовании еще не гарантирует выпускнику вуза работу, которую он хотел бы получить. Поэтому,

основополагающим условием эффективной социализации выступает экспликация профессионального развития в перспективе содержания будущей профессиональной деятельности, эволюции профессионально-значимых качеств и установления профессиональных контактов.

Мы разделяем точку зрения О.К. Тихомирова, представляющего возможным в рамках подготовки студентов – психологов к проектированию будущей профессиональной деятельности, осуществить следующие цели обучения:

1. Осознать ценностно-экзистенциальные отношения в области образования и профессиональной жизни. Искомая цель реализуется в следующих задачах: а) детерминации значимости ценности образования и профессиональной жизни в общей системе ценностей личности; б) детерминации значимости личностных ценностей; в) детерминации амбивалентности личностных ценностей.

2. Конструирование навыков эффективного целеполагания. Цель – одно из ключевых понятий только той психологической науки, которая рассматривает сознательную деятельность человека как основной объект исследования и предполагает осознанный результат, предвосхищение будущих полезных результатов, формальное описание итоговых ситуаций, задаваемых любой парадигме [2].

Наше исследование показало, что для эффективной профессиональной деятельности необходима мотивационная готовность, в структуре которой можно выделить несколько уровней: ориентировочно-поисковый, характеризующийся нивелированием у студентов сознательной профессиональной направленности на достижение отдаленной по времени цели; операционно-потребностный уровень, показывающий наличие активности, направленной на достижение цели, которая может быть устранена усилиями, препятствующими их достижению; операционно-целевой уровень, предполагающий умения осознавать цели и задачи и факторы, препятствующие этому; операционно-содержательный уровень, предполагающий сознательную профессиональную направленность студентов.

Мы разделяем точку зрения Л.Б. Шнейдер [3] о том, что профессиональная идентичность, это, прежде всего, образ как

чувственная и рациональная основа отображения внешнего мира в сознании человека. Характеризуя уровни в структуре профессиональной идентичности, мы выделили невыраженную профессиональную идентичность, характеризующуюся эмоциональным отношением к образу выбранной профессии; выраженную, но пассивную профессиональную идентичность, характеризующуюся негативной или позитивной идентификацией и поддержанием аутоидентичности своего «Я»; выраженная активная профессиональная идентичность, характеризующаяся самоосмыслением и саморефлексией. Образ профессии формируется в итоге осознанного «примеривания» профессии к себе.

Таким образом, психодидактика в процессе подготовки студентов к проектированию будущей профессиональной деятельности позволяет логически подходить к постановке текущих и стратегических целей; активно включаться в смысл процесса обучения в вузе. Проектирование будущей профессиональной деятельности позволит студентам получать знания и пользоваться ими; преодолевать разрыв между теорией и практикой; осознать дефицит необходимых ресурсов и спланировать пути их восполнения.

Литература

1. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008. – 332с.
2. Тихомиров, О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии: Психологические механизмы целеобразования / О.К. Тихомиров. – М.: Мысль, 1977. – 265 с./ <http://psychlib.ru/mgppu/htm>
3. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2004. – 272с.

Literature:

1. Ermolaeva, E.P. Psychology social realization of a professional. Moscow: IP RAS, 2008. - 332p.
2. Tikhomirov, O.K. The concept of "goal" and "goal-setting" in psychology: Psychological mechanisms of goal-forming / O.K.

Tikhomirov. - Moscow: Thought, 1977. - 265p./
<http://psychlib.ru/mgppu/htm>

3. Schneider, L.B. Professional identity: theory, experiment, training: training. Allowance. Moscow: Izd-vo Mosk. Psychol.-sots. University, 2004. – 272p.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.А. Бирюкова
Марийский государственный университет
г. Йошкар-Ола, Россия

В статье рассматривается значение интерактивного обучения для формирования базовых компетенций будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки. Раскрыты сущность и содержание интерактивного обучения как системы форм, методов и средств педагогического взаимодействия, ориентированных на формирование базовых компетенций будущих учителей.

Ключевые слова: интерактивное обучение, профессиональная подготовка учителя, базовые компетенции

THE FORMATION OF THE OF FUTURE TEACHERS' BASIC COMPETENCES BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

N.A. Biryukova
Mari State University, Mari El Republic, Russia

Abstract. The article discusses the importance of interactive learning for the formation of future teachers' basic competences in the system of their professional training in the university. The essence and content of interactive learning as a system of forms, methods and means of pedagogical interaction, focused on the formation of the basic competences of future teachers is presented.

Key words: interactive training, teacher training, basic competencies

Анализ исследований по проблемам модернизации содержания педагогического образования показывает, что основу профессиональной готовности будущего педагога составляют базовые компетенции. Базовые компетенции включают: общепрофессиональные компетенции, присущие всем педагогическим профессиям; ключевые компетенции как обобщенные способы действий, обеспечивающие эффективность выполнения педагогом профессиональной деятельности; метапрофессиональные качества, которые объединяют способности, качества и свойства личности и определяют продуктивность учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности педагога [1, 2].

Формирование базовых компетенций будущего педагога как готовности и способности к профессиональной деятельности и общению невозможно без включения его в активную познавательную деятельность, создания разнообразных ситуаций педагогического взаимодействия в процессе обучения в вузе. В связи с этим особое значение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя приобретает интерактивное обучение.

Мы рассматриваем интерактивное обучение как систему форм, методов, средств педагогического взаимодействия, основанную на активизации субъектного опыта будущего учителя и включения его в активную познавательную и коммуникативную деятельность по решению учебных и профессиональных задач.

Педагогическими условиями, обеспечивающими успешное формирование базовых компетенций будущих учителей в процессе интерактивного обучения, являются: направленность интерактивного обучения на освоение студентами норм и ценностей будущей профессиональной деятельности, социально и профессионально значимых качеств; комплексное использование в процессе профессиональной подготовки интерактивных методов, форм и средств обучения; создание информационной образовательной среды, обеспечивающей взаимодействие субъектов обучения; мониторинг формирования базовых

компетенций будущих учителей в процессе организации интерактивного обучения [3].

В процессе интерактивного обучения педагогическое взаимодействие может быть реализовано по трем основным схемам: «преподаватель – студент (группа студентов)», «студент – группа студентов», «студент – электронный образовательный ресурс».

По ведущей деятельности интерактивные формы обучения могут быть разделены на три группы:

- коммуникативные - диалог, групповая дискуссия (полилог), разбор ситуации из практики, анализ ситуаций морального выбора (моральных дилемм) и др.;

- игровые - дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;

- тренинговые формы проведения занятий - коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Автором было проведено специальное исследование, целью которого было определение уровня организации интерактивного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в университете. Всего было опрошено 156 студентов 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование» и 52 преподавателя вуза [4].

В качестве преобладающих типов педагогического взаимодействия студентами были указаны «студент – преподаватель» (40 % студентов) и «группа студентов – преподаватель» (40 % студентов). Такие типы педагогического взаимодействия, как «студент – группа студентов» и «студент – электронные средства обучения», отметили как наиболее распространенные 10 % студентов. На наш взгляд, невысокая оценка эффективности взаимодействия «студент – группа студентов» вызвана тем, что данный тип взаимодействия недостаточно широко применяется в практике профессиональной подготовки в университете.

Это предположение подтвердилось при анализе результатов ответов студентов на вопрос «Какие из

перечисленных форм и методов обучения используются в процессе Вашего профессионального образования?»: 42,1 % студентов выделили групповые дискуссии, 23,7 % – технологии организации проектной деятельности, 21 % – технологии взаимного обучения, ролевые и деловые игры, 13,2 % – технологии case-study, в основе которых лежит такой тип педагогического взаимодействия, как «студент – группа студентов».

Анкетирование преподавателей показало, что большинство опрошенных преподавателей (92,3 %) осознают необходимость использования технологий интерактивного обучения. При этом 63,5 % преподавателей признают, что испытывают затруднения в их использовании. В качестве основных затруднений большинство преподавателей отмечают недостаток методических знаний в области организации интерактивного обучения (55,8 %); недостаток времени для подготовки и организации занятий с использованием технологий интерактивного обучения (40,4 %); недостаточный уровень обеспеченности образовательной среды университета средствами интерактивного обучения (34,6 %); низкий уровень мотивации студентов к самостоятельной познавательной деятельности (26,9 %); низкий уровень готовности студентов к активному взаимодействию в процессе обучения (21,2 %).

В качестве приоритетных технологий интерактивного обучения, используемых в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, преподавателями были выделены групповая дискуссия (92,3 %), информационно-коммуникационные технологии (61,5 %), технология решения профессиональных задач (53,8 %), проблемная лекция (46,2 %), технологии электронного обучения (46,2 %). В меньшей степени используются такие технологии, как технология проектной деятельности, технология case-study, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), технологии игровой деятельности, дебаты и др.

Анализ сущности интерактивного обучения, реализуемого в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, позволяет сделать вывод, что интерактивное обучение ориентировано на вполне конкретные и прогнозируемые цели: повышение эффективности образовательного процесса,

достижение высоких результатов; усиление мотивации к изучению дисциплины; формирование и развитие коммуникативных и профессиональных навыков обучающихся; развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений; развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации; развитие умения самостоятельно находить информацию и определять ее достоверность; сокращение доли аудиторной работы и увеличение объема самостоятельной работы студентов.

Литература

1. Комелина В. А., Крылова Д.А. Профессиональная подготовка специалиста в вузе: компетентностный подход: моногр. Йошкар-Ола: МФ МОСА, 2008. 200 с.
2. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О. В.Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева и др. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007.158 с.
3. Технологии реализации компетентностно-ориентированного обучения в современном вузе: монография. Науч. ред. Н.А, Бирюкова, С.Н. Федорова.Йошкар-Ола, 2014.280 с.
4. Kondratenko E.V., Biryukova N.A., Kondratenko I.B., Mashtakova L.Y. et al. Interactive Learning in the System of Future Teachers' Training: Experience, Problems and Prospects // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. № 8. Pp. 1653-1657

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е.И. Василевская, О. А. Горбач
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

Аннотация. В работе рассмотрен опыт формирования и развития коммуникативных компетенций студентов химического факультета и Института журналистики Белорусского государственного университета путем анализа содержания и

написания текстов различного характера с учетом специфики химических знаний.

Ключевые слова: инновационное обучение, коммуникативная компетенция, медиаобразование, методики обучения

Abstract. The paper considers the experience of forming and developing communicative competences of the students of the Faculty of Chemistry and the Institute of Journalism of the Belarusian State University by analyzing the content and writing texts of a different nature, taking into account the specifics of chemical knowledge.

Keywords: innovative teaching, communicative competence, media education, teaching methods

В инновационном обучении на смену требованиям энциклопедичности знаний, их объема и глубины выдвигаются требования умения творчески использовать накопленную в соответствующей области науки информацию, постоянно пополнять свои знания, анализировать, обобщать полученные сведения, представлять результаты своей работы, принимать решения на основе совокупности имеющегося знания и опыта, прогнозировать и планировать дальнейшее развитие определенного направления профессиональной деятельности. Очевидно, что для реализации этих требований необходимы не только знания в конкретной предметной области, но и способности функционировать в профессиональной социальной среде, осуществлять межпрофессиональные коммуникации. Следует подчеркнуть, что коммуникация является одной из ключевых компетенций непрерывного обучения. Так, в документе Европейской комиссии по непрерывному обучению среди базовых компетенций выделена «коммуникация на родном языке – это способность высказывать и интерпретировать понятия, мысли, чувства, факты и мнения как в устной, так и в письменной форме (слушание, говорение, чтение, письмо), а также способность лингвистически взаимодействовать сообразно ситуации и творчески во всем спектре социальных и культурных контекстов (в образовании и обучении, на работе, дома и во время досуга)» [3]. Аналогичную трактовку этот документ предлагает и для другой базовой компетенции – коммуникации на иностранных языках.

Формирование и развитие профессиональных коммуникативных компетенций будущих специалистов напрямую связано с медиаобразованием, направленным прежде всего на активное осмысленное усвоение медийного содержания и основанном на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций. При этом важно выработать активные подходы к медийному содержанию с акцентом на развитие самостоятельного критического мышления по отношению к средствам массовой информации, на приобретение практического опыта выявления ложных сведений и искажений в получаемой информации. Очевидно, что применяемые методики обучения должны быть профессионально ориентированы.

Написание научно-технических, научно-популярных и рекламных текстов требует взаимодействия не только со специалистами соответствующего профиля, но и с потенциальными потребителями продукции. На химическом факультете и в Институте журналистики Белорусского государственного университета с целью формирования и развития коммуникативных компетенций студентов в рамках соответствующих занятий проводится работа по анализу содержания и написанию текстов различного характера с учетом специфики химических знаний.

Так, например, при изучении темы «Растворы» в курсе неорганической химии студенты получают задание проанализировать рекламные тексты, размещенные в средствах массовой информации, найти в них некорректности с химической точки зрения и (при желании) предложить свой вариант рекламы. В лабораторном практикуме предлагается другой вариант задания: описать методику приготовления раствора заданного состава для использования ее в условиях химической лаборатории и в быту. При этом необходимо передать информацию в наиболее ясной и доступной форме.

На занятиях с будущими журналистами анализируется содержание рекламных текстов, содержащих химические названия и термины. Обращается внимание на то, что включение химических обозначений в рекламные тексты зачастую не соответствует речевым нормам на орфографическом, лексическом и стилистическом уровнях [1]. При этом сами тексты избыточны

научными понятиями, доступными только специалистам и придающими информации усложненность или закодированность. Коммуникативная установка адресатов приводит к трансформации информативной функции сообщения в суггестивную, что реализуется через псевдонаучный стиль.

Данные примеры свидетельствуют о том, что формирование коммуникативных компетенций студентов возможно при изучении дисциплин профессионального цикла. Однако, следует отметить наблюдающуюся в последнее время тенденцию по включению в систему университетского образования специальных дисциплин, связанных с формированием информационной культуры, навыков поиска и анализа информации, написания текстов разной направленности, в том числе и на иностранных языках [2].

Литература

1. Васілеўская, А. Нарматыўнае ўключэнне тэрмінаў у рэкламныя тэксты (на прыкладзе хімічных паняццяў)/ А. Васілеўская, В. Горбач// Журналістыка 2016: Стан, праблемы і перспектывы. Матэрыялы 18-й Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, прысвечанай 95-годдзю БДУ, 10-11 лістапада).– Мінск: ААТ «Паліграфкамбінат імя Я. Коласа».– С. 271-272.

2. Anderson, P. V. Technical Communication: A Reader-Centered Approach / P. V. Anderson. – Wadsworth Publishing Company, 2010. – 726 p.

3. European Commission. Making a European area of lifelong learning a reality. Brussels: Commission of the European Communities, 2001./[Электронный документ]// Режим доступа: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_en.htm. Дата доступа: 2.03.2016.

**ТЕХНОЛОГИЯ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК
СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ**

О.И. Ершова

**Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь**

Аннотация. Обосновывается актуальность применения технологии витагенного обучения в педагогической подготовке студентов на основе компетентностного подхода. Рассматриваются приемы витагенного обучения на лекционных и практических занятиях в университете.

Ключевые слова: витагенное обучение, жизненный опыт, витагенный опыт, компетентностный подход, компетентность.

**TECHNOLOGY OF VITAGENNIC EDUCATION AS A MEANS
OF REALIZATION ON THE BASIS OF COMPETENCY-BASED
APPROACH IN PEDAGOGICAL PREPARATION OF
STUDENTS**

O.I. Ershova

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Abstract. Actuality of application of technology of the vitagennic education is grounded in pedagogical preparation of students on the basis of competence-based approach. The receptions of the vitagennic education are examined on the basic lectures and practical classes at university.

Keywords: vitagennic education, vital experience, vitagennic experience, competence-based approach, competence.

Педагогическая подготовка студентов всех специальностей в университете осуществляется на основе компетентностного подхода, который обеспечивает их личностное и профессиональное развитие, способность и готовность к эффективной реализации личностных и социальных функций в сфере любой профессии. Компетентностный подход в подготовке

специалистов реализуется с помощью инновационных технологий обучения, которые включают студентов в продуктивную учебно-исследовательскую и социально-значимую деятельность, коммуникацию и рефлексию, обеспечивают опору на самостоятельность и инициативу. Одной из инновационных технологий является витагенное обучение.

Термин «витагенность» (*vita* – жизнь, *genos* – развитие) был введен в 1990-х гг. российским ученым А.С. Белкиным, разработавшим технологию витагенного обучения. Данная технология предполагает обучение человека с опорой на его жизненный опыт. [1; 31]

В процессе развития личности большое значение имеет привлечение в образовательный процесс потенциала субъективного жизненного опыта обучающегося, что создает условия для педагогического сотрудничества. Субъективный опыт личности вбирает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. Субъективный опыт рассматривается авторами концепции как единство в структуре самосознания личности трех компонентов:

«опыт жизни» – мир значений, сформированный человеком и представленный на различных языках культуры (присваивается в процессе обучения);

жизненный опыт – сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность;

витагенный опыт – часть жизненного опыта, рефлексивная форма существования и проявления жизненного опыта. [2; 18-19]

Технология витагенного обучения основана на актуализации жизненного (витагенного) опыта обучающегося, его интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Опора на жизненный опыт выступает как главный путь превращения знаний в ценность. Витагенное обучение осуществляется с помощью ряда технологических приемов.

Актуальность применения технологии витагенного обучения в педагогической подготовке студентов объясняется такими ее характеристиками, как направленность на социализацию личности, преобладание коммуникативных методов обучения, сотрудничество в процессе воспитательных взаимодействий,

ориентация на формирование компетентностей – многоплановых навыков адаптации к современной жизни.

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в университете ставится задача овладения будущими специалистами универсальными психолого-педагогическими компетенциями. Для этого преподавание основ педагогики должно быть, во-первых, направлено на осмысление студентами роли социально-гуманитарных дисциплин в профессиональной подготовке, на формирование системы мотивации и интереса к изучению основ психологии и педагогики, понимания значимости психолого-педагогической компетентности. Во-вторых, необходимо обеспечить развитие у студентов психолого-педагогической компетентности, то есть формирование системы обобщающих психолого-педагогических знаний и умений и готовности к их применению при решении социально-личностных и профессиональных задач. [4; 142-143]

Для реализации вышеназванных задач при преподавании основ педагогики на лекционных и семинарских занятиях целесообразно применять следующие технологические приемы витагенного обучения: стартовая актуализация жизненного опыта студентов; моделирование незаконченной образовательной ситуации; ретроспективное сослагательное наклонение; альтернативное сопоставление; временная, пространственная и содержательная синхронизация событий. [3; 84-91]

Студент приходит в университет с определенным социальным и бытовым опытом, который может быть как положительным, так и отрицательным. Поэтому следует учитывать все его позитивные моменты и нейтрализовать негативные проявления. Применение перед изучением курса (темы) приема стартовой актуализации жизненного опыта студентов позволяет выявить имеющиеся у них общие представления об изучаемых объектах с целью создания на занятиях психологической установки на получение новых знаний, осуществить «операцию сведения» научных знаний и жизненного опыта с целью обогащения последнего. На лекционных занятиях применяются: прием опережающей проекции (научное знание накладывается на жизненный опыт); прием витагенной аналогии («Нет ничего такого, чего бы еще не было»); временной,

пространственной и содержательной синхронизации событий (например, реформ высшего образования в различных странах); альтернативного сопоставления (понятий технология обучения и методика обучения и др.). На семинарских занятиях в целях формирования у студентов витагенного опыта эффективно применение следующих приемов: моделирования незаконченной образовательной ситуации («Я предлагаю вам идею..., а вы должны наполнить ее содержанием») для стимулирования творчества студентов; ретроспективного сослагательного наклонения («Что было бы, если...») при необходимости сопоставления жизненных и научных знаний с целью коррекции первых.

Применение этих приемов обеспечивает педагогическое взаимодействие, в процессе которого происходит конструирование студентом своего будущего на основе приобретения нового витагенного опыта. Условиями успешного применения технологии витагенного обучения являются: ценностное отношение к научному знанию; ценностное отношение к незнанию как к способу познания в образовательном процессе; многомерность образовательного процесса (знания, чувства, деятельность); опора на подсознание. В витагенном обучении преподаватель выступает, прежде всего, как носитель культуры, держатель опыта жизни, проектант и субъект реализации образовательной траектории студента, создатель условий для его саморазвития.

Таким образом, анализ возможностей технологии витагенного обучения позволяет сделать вывод, что ее применение в процессе изучения основ педагогики в университете содействует подготовке будущих специалистов на основе компетентностного подхода.

Литература

1. Белкин, А.С. Витагенное образование в системе педагогического знания [Текст] / А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 26-32.
2. Белкин, А.С. Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии [Текст] / А.С. Белкин, Н.Г. Свинина // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 15-25.

3. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст] / А.С. Белкин. – Москва: Академия, 2000. – 192 с.

4. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход [Текст] / О.Л.Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИАСРЕДЕ

А.Г. Давыдовский

**Белорусский государственный университет
г.Минск**

А.В. Пищова

**Белорусский государственный педагогический университет
им. Максима Танка, г.Минск, Беларусь**

Аннотация. Рассмотрены предикторы риска развития синдрома медиазависимости обучающихся при рекреационной, коммуникативной и образовательной деятельности в условиях воздействия факторов агрессивной медиасреды.

Ключевые слова: информационная безопасность личности, медиасреда, медиазависимость.

Abstract. The predictors of risk were considered in development of syndrome of mediadevicemonitor students with recreational, communicative and educational activities in the conditions of influence of factors of aggressive media environment.

Key words: information security of the person, media environment, media addiction.

В условиях информационного общества медиадеятельность является обязательным условием успешной социализации, а также учебно-познавательной, поисковой, коммуникационной и рекреационной деятельности. Важнейшим условием нарушения информационной безопасности обучающихся является формирование синдрома медиазависимости (СМЗ) в слабоструктурированной агрессивной медиасреде.

Распространение феноменов игровой и сетевой интернет-зависимости среди подростков, приобретающее эпидемический характер, актуализирует проблему социально-педагогического мониторинга склонности к медиазависимости обучающихся в целях обеспечения их информационной безопасности. Самостоятельная учебно-познавательная, поисковая, рекреационная и коммуникативная медиатеатральность учащихся достаточно часто реализуется в условиях агрессивной или слабоструктурированной медиасреды. Агрессивная медиасреда может рассматриваться как совокупность разнообразного, логически мало обоснованного и слабо взаимосвязанного медиаконтента Интернета, онлайн-социальных сетей, онлайн- и офлайн-компьютерных игр с выраженной алогической, эмоционально-аффективной направленностью и компонентами асоциального, антигуманного и агрессивного характера [1, 2]. Слабоструктурированная медиасреда имеет нечетко выраженные внутренние логические связи, требующие перенапряжения нервно-психических процессов, что приводит к быстрому их истощению у медиапользователя. Синдром медиазависимости рассматривается как характеристика направленности личности обучающегося в условиях медиатеатральности, при которой он в различной степени тяготеет к использованию определенных медиаресурсов (медиа-текстов) и находится в фактической зависимости от них при отсутствии продуктивных результатов для образования и личностного роста [2, 3].

Цель работы – характеристика предикторов риска и модели развития синдрома медиазависимости обучающихся при рекреационной, коммуникативной и образовательной деятельности в условиях воздействия факторов агрессивной медиасреды.

Предикторы риска развития медиазависимости. Изучение рекреационной, коммуникативной и образовательной деятельности учащихся в условиях агрессивной медиасреды позволило выявить и охарактеризовать три группы факторов, способствующих развитию СМЗ, как предикторов риска [1, 3].

Первая группа – это предикторы семейного воспитания (дефицит требований, запретов и наказаний при воспитании в

семье; эмоциональная дистанция между детьми и родителями; контакт между мальчиком-подростком и отцом осуществляется хуже, чем с матерью; девочка-подросток ощущает большую дистанцию с отцом; дефицит мужского авторитета в семье; наличие в семье атмосферы недоверия к мужчинам; дефицит эмоционального общения с родителями в семье; воспитание с чертами гипопротекции, эмоционально отвергающее детей; воспитание с чертами гипопротекции, принимающее детей как равных партнеров; воспитание с чертами гиперпротекции доминирующее; воспитание с чертами гиперпротекции потворствующее; трудоголизм; склонность к избеганию конфликтов с помощью лжи; склонность к преувеличению и искажению фактов; чрезмерно критичное отношение к друзьям и членам семьи; склонность к авантюризму; склонность к риску).

Вторая группа – это ситуации, способствующие реализации предикторов различных синдромов медиазависимости (психологический стресс; принадлежность к сетевой субкультуре; центральное утомление и переутомление; нецеленаправленность (неорганизованность) поведения; «сенсорный дефицит» и потребность в сенсорной стимуляции в сети Интернет; профессиональная деятельность, связанная с использованием киберпространства; употребление алкоголя; употребление психостимулирующих средств; интроверсия; сексуальные перверсии; агрессивность и конфликтность; эмоциональная лабильность и неуравновешенность).

Третья группа – это признаки (симптомы) синдрома медиазависимости, включая компьютерную игровую и интернет-зависимости (возникновение раздражительности или даже агрессии при попытках ограничить время, проводимое за компьютером; дискомфортное состояние в период невозможности использования компьютера и Интернета; уменьшение продолжительности сна, снижение аппетита по причине увлеченности компьютером; прием пищи без отрыва от компьютера; снижение интереса к некогда приятным формам времяпрепровождения в пользу компьютерных игр и Интернета).

Моделирование развития медиазависимости. Для многофакторного описания эффективности медиадеятельности, которая зависит от риска развития СМЗ (РСМЗ), предложена

кортежная модель, включающая группу интегральных показателей:

$PCMZ = \{СИЗ, ИМО, ПМД, СРМЗ, ВДЛМ\}$,

где СИЗ – склонность к развитию интернет-зависимости;

ИМО – индекс мотивации к обучению;

ПМД – потребность в медиадеятельности;

СРМЗ – склонность к развитию медиазависимости;

ВДЛМ – вероятность деформации личности в медиасреде.

На основе анализа результатов моделирования развития СМЗ были выделены и обоснованы 12 базовых стратегий медиазависимого поведения пользователей информационными технологиями и интернет-ресурсами, включая такие стратегии, как интернет-трудоголизм, обусловленный профессиональной деятельностью; рекреационно-развлекательное поведение в Интернете; интернет-коммуникации; поиск и коллекционирование медиаресурсов; компьютерная игровая зависимость в интернет-среде; киберсексуальное поведение в интернет-среде; познавательная деятельность в медиасреде; коммерческая деятельность в Интернете; творческая самореализация в медиасреде; контроль собственных аккаунтов и почтовых сервисов в Интернете; социально-политическая активность; субкультурное поведение в медиасреде.

Заключение. Таким образом, в целях снижения социально-педагогических рисков медиадеятельности учащихся в условиях агрессивной медиасреды разработаны основы педагогической технологий диагностики и превентивного управления педагогическими ситуациями, которые могут возникнуть в процессе медиадеятельности в условиях воздействия факторов агрессивной медиасреды.

Литература

1. Davidovsky, A.G. Influence of computer games on the sleep quality and the nature of dreams in students / A.G. Davidovsky, K.N. Mezianaya, K.D. Yashin, K.M. Karaneuski, S.K. Dik // European Science Review. –2015. – № 5–6. – P. 130–133.
2. Давыдовский, А.Г. Проблема педагогических рисков виртуализации высшего образования / А.Г. Давыдовский // Вестник БГУ. Сер. 4.– 2015. – №1. – С. 75–78.

3. Davidovsky, A. G. Mathematical modeling of development of syndrome of mediadevicemonitor based on the hypothesis of the «Window media software» / A. G. Davidovsky // The Sixth International Congress on Social Sciences and Humanities. Proceedings of the Congress. – 2015. – P. 117–124.

4. Meziyanaya, K. N. Computer addiction problem: medical and psychological aspects / K. N. Meziyanaya, K. D. Yashin, K. M. Karaneuski, S. K. Dick, A. G. Davidovski, A. V. Pishchova, T. K. Yashina // Медицинские новости. – 2016. – №4 (259). – С. 22–27.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПО СТИМУЛИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К САМООБРАЗОВАНИЮ

**Жарылгапова Д.М., Матыгул А.М.
Кызылординский государственный университет
им. Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан**

Аннотация Статья посвящена проблеме отбора содержания работы преподавателя по стимулированию у студентов интереса к самообразованию в системе внеаудиторных занятий через учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: студент, интерес, самообразование, внеаудиторная работа, преподаватель, творческое объединение.

LECTURER'S WORK ON MOTIVATION OF STUDENTS TO SELF-EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF EXTRACURRICULAR STUDIES THROUGH CONTENTS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY

**Zharylgapova D.M., Matygul A.M.
Kyzylorda State University after Korkyt Ata,
Kyzylorda, Kazakhstan**

Abstract The article is about the problem of lecturer's work contents selection on motivation of students to self-education in the

framework of extracurricular studies through educational and cognitive activity.

Keywords: student, interest, self-education, extracurricular work, lecturer, creative association.

Самообразование как неотъемлемое свойство человека XXI века становится едва ли не самым главным двигателем в жизни каждого общества и мира в целом.

Современные исследователи подчеркивают значимость самообразования для будущих поколений и отмечают важность наличия интереса к нему. Именно формирование интереса к образованию самого себя становится параметром оценки и жизненно необходимым атрибутом современного студента, ориентированного на успешное личностное развитие и профессиональный рост. Для реализации механизмов самообразования требуется соответствующая образовательная среда. Отсюда одной из главных задач высшей школы становится создание среды, обеспечивающей реализацию самообразовательной деятельности субъектов.

Организация внеаудиторной работы с целью формирования у студентов интереса к самообразованию представляет собой сложный и вариативный процесс.

При проведении опытно-экспериментальной работы были применены системный, личностный и деятельностный подходы.

Первый обеспечивал организацию внеаудиторной работы студентов как системы.

Второй – ориентировал на формирование у студентов интереса к самообразованию в системе внеаудиторных занятий, как компонента целостного развития личности.

Третий – раскрывал возможности включения студентов в различные формы самообразовательной деятельности, обеспечивающие развитие различных сфер личности студента.

Основными принципами организации внеаудиторной работы являются:

- принцип демократизации жизнедеятельности студентов;
- принцип гуманизации отношений между участниками педагогического процесса;

- принцип интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий студентов;
- принцип оптимизации учебно-познавательной деятельности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения, воспитания и развития студентов.

В процессе организации внеаудиторной работы со студентами, педагогу необходимо четко ориентироваться на процесс демократизации жизнедеятельности студентов. Студенты стремятся к активной, творческой, самостоятельной деятельности. Внеаудиторные занятия должны стимулировать развитие личности студента, формировать у него качества полноправного гражданина нашего общества, обладающего свободой и ответственностью, возможностями творческого созидания своего бытия и самореализации.

Формирование у студентов интереса к самообразованию невозможно осуществлять посредством субъектно-объектного взаимодействия. Студент желает быть соучастником внеаудиторных занятий. Только включенный в продуктивную, социально и личностно значимую работу, студент совершенствует свои качества, приобретает знания и навыки организации и осуществления самообразовательной деятельности.

Преобразование студентом окружающего мира позитивно и интенсивно стимулирует у него интерес к преобразованию себя посредством самообразования и самовоспитания.

Необходимые для эффективного формирования условия создаются также посредством успешной реализации педагогом во внеаудиторной деятельности принципа индивидуализации и дифференциации обучения, воспитания и развития студентов. На внеаудиторных занятиях создаются объективные условия для индивидуализации и дифференциации работы со студентами. Используя многообразие индивидуальных и групповых форм занятий, преподаватель моделирует систему внеаудиторных занятий, включая конкретные для имеющихся условий формы работы, позволяющие осуществлять подготовку студентов к самообразовательной деятельности в рамках специализированных и профильных групп, обеспечивая студентов возможностью

свободного выбора таковых, склонности и способности студентов, их потребности и познавательные интересы.

Познавательная деятельность во внеаудиторной работе потенциально может выступать важным средством развития интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер личности студента, формированием у него интереса к самообразованию.

Вариативная совместная деятельность студентов и преподавателей, включенных во внеаудиторную работу, осуществляется на основе интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий в различных видах (учебно-познавательная, научно-исследовательская, производственная и др.) и формах (кружковые занятия, занятия в лабораториях вузов и др.). Такая деятельность создает реальные условия не только для успешного обучения студентов, но и для формирования у них интереса к самообразованию.

Не всякая внеаудиторная деятельность способствует этому. Принципы ее организации, цели, содержания, методы, средства и формы совместной работы должны быть ориентированы на ощущение студентом потребности в самосовершенствовании. Формирование у студентов интереса к самообразованию «включено» тогда, когда студенты обнаруживают проблемное поле жизнедеятельности, в котором могут и должны использоваться их собственные интеллектуальные, волевые и эмоциональные резервы, посредством активного их личного участия в управлении и самоуправлении внеаудиторной деятельностью.

Системообразующим компонентом в системе внеаудиторных занятий являлось творческое объединение студентов, ориентированное на формирование интереса к самообразованию.

Творческое объединение, имеющее циклический характер, стабильный контингент студентов и постоянные расписания занятий в течение учебного года, позволяет реально осуществлять совместную деятельность преподавателей и студентов, а также привлекать к системной работе преподавателей. Творческое объединение (как показали наши опросы) является стабильной динамичной формой внеаудиторной работы, наиболее популярной среди педагогов и студентов. Творческое объединение как

системообразующая форма внеаудиторных занятий позволяет успешно использовать иные многочисленные групповые, массовые и индивидуальные формы работы студентов.

Системную организацию внеаудиторной работы мы осуществляли на основе сотрудничества и сотворчества преподавателя и студента. В практике высшей школы существуют различные варианты такой организации внеаудиторной работы. Творческое объединение было связано с различными формами внеаудиторных занятий и с аудиторными занятиями студентов, и именно такое Творческое объединение является наиболее универсальной и динамичной формой самообразовательной деятельности студентов. Эффективность работы творческого объединения зависит от того, насколько правильно преподаватель определил соответствие содержания работы творческого объединения поставленным целям, насколько учтены им собственные возможности, реальный уровень образованности и общего развития студентов и другие условия.

В нашем случае целью работы творческого объединения студентов являлось формирование у студентов интереса к самообразованию в системе внеаудиторных занятий. Отбор содержания материала для работы творческого объединения производился преподавателем исходя из представленной выше цели.

Управление системой внеаудиторной работы, центром которой является творческое объединение, может осуществляться по-разному, в зависимости от конкретных условий, в которых данная система функционирует и развивается. Важно, чтобы студенты были активными участниками управления системой внеаудиторной работы.

Программа календарно-тематического планирования творческого объединения «Самообразование студентов высшей школы» представлена в Программе включает в себя такие темы как:

- Самообразование в системе непрерывного образования;
- Основы научной организации умственного труда;
- Цели и содержание самообразовательной деятельности студентов – специалистов;

- Формы организации самообразования будущих специалистов;
- Самообразование студентов в системе Интернет;
- Работа студентов в библиотеках;
- Методы и средства самообразования студентов;
- Контроль и самоконтроль самообразовательной деятельности студентов;
- Взаимодействие студента с преподавателем в процессе самообразования;
- Саморегуляция эмоциональных психических состояний как средство повышения эффективности самообразования будущих специалистов;
- Управление самообразовательной деятельностью студентов;
- Организация самообразования студентов на учебных аудиторных занятиях;
- Организация самообразования студентов во внеаудиторной деятельности;
- Организация отдыха как фактор повышения эффективности образования и самообразования студентов.

При планировании работы творческого объединения в экспериментальных группах нами учитывалась специфика реализации цели – формирование интереса у студентов к самообразовательной деятельности. В планах экспериментальных групп были представлены целевые занятия, обеспечивающие развитие отдельных признаков интереса студентов к самообразованию.

Достаточно эффективными, в плане формирования интереса к самообразованию у студентов является связи творческого объединения с индивидуальными внеаудиторными формами работы. Исследовательские, познавательные и прикладные внеаудиторные задания стимулировали у студента потребность к самопознанию и интерес к самообразованию.

Литература

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя, М., “Просвещение”, 1985 – 144с.
2. Подласный И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2001. – 368 с.
3. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций, М., “Просвещение”, 1984 – 496 с.
4. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971, с. 34.
5. Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». - М.: РУДН. - №2. – 2012. – С. 106 – 111.
6. Жарылгапова Д.М. Теоретические основы самообразования как педагогическая проблема // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education // International Scientific Review №2 (12) / X International Science Conference (Boston. USA, 7-8 February, 2016). - 330p. ISBN 2410-275X. p .208-216.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ В СТРУКТУРЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

И. С. Зайцев

**Академия последиplomного образования,
г. Минск, Беларусь**

Аннотация. В материалах представлены вопросы повышения квалификации педагогических кадров в структуре дополнительного образования взрослых. Представлена позиция совершенствования педагогического менеджмента в сфере последиplomной подготовки специалистов педагогической отрасли.

Ключевые слова: Управление педагогическим процессом, повышение квалификации, образовательные услуги, индивидуальный подход, коллектив.

Abstract. The materials presented advanced training of teaching staff in the structure of additional adult education. Submitted by improving pedagogical management position in the field of postgraduate training educational sector.

Key words: Management of pedagogical process, professional development, educational services, individual approach, team.

Повышение качества управления педагогическим процессом, то есть совершенствование педагогического менеджмента – одно из приоритетных направлений в современной системе получения образовательных услуг. Применительно к повышению квалификации специалистов системы образования педагогический менеджмент следует рассматривать как целенаправленное руководство созданием эффективной системы управления образовательным процессом. Настоящая ситуация такова, что в качестве приоритетного направления педагогической деятельности остается знаниево-ориентированная организация процесса повышения квалификации. Такое положение «сглаживает» значимость индивидуально-личностного подхода. Именно активизация личностной составляющей позволит от декларирования необходимости подготовки компетентных кадров перейти к констатации факта их подготовки.

Управление педагогическим процессом следует принять за многоуровневое направленное действие, ориентированное на полное согласование круга запросов к повышению квалификации специалистов с позиции заказа на возрастание уровня профессионального мастерства. Так как педагогическая наука представляет собой коллективное дело, то управление необходимо ориентировать именно на организацию получения образовательных услуг посредством рационального задействования трудовых резервов. Означенная позиция определяет сферу конкретных задач управления в области педагогики. Круг таких задач целесообразно очертить следующим образом: эффективное руководство в сфере отношений между сотрудниками коллектива, ориентированное на повышение

качества профессиональной деятельности; организация положительного коллективного климата для обеспечения эффективной реализации основных задач учреждения образования на основе общности интересов участников коллективной профессиональной деятельности. Это, прежде всего, – область организационных проблем.

Помимо организационных аспектов руководство процессом повышения квалификации требует высокого профессионального мастерства в оказании оперативной и превентивной помощи сотрудникам в ситуации возникновения индивидуального характера проблем, что объясняет значимость интенсификации прямых контактов руководителя с подчиненными, позволяющих отслеживать происходящие в коллективе события. Соблюдение этого условия поспособствует реализации модели педагогического сообщества как коллектива единомышленников. Единение участников коллектива на основе реализации общих задач поможет повысить качество профессиональных усилий образовательной структуры в целом.

Реальная ситуация такова, что при организации в системе последипломного образования педагогической деятельности за основу принимают ориентир на учет социогенетической концепции личностного развития, то есть подход в рассмотрении этого процесса исключительно как следствия непосредственного воздействия окружающего социума. Имеет место проецирование такого подхода и при реализации сотрудничества участников педагогического учреждения. По сути, нивелирована значимость самоактуализации в совершенствовании собственного профессионального уровня. Значимым представляется повышение профессионального педагогического мастерства не за счет механического приобретения знаниевого арсенала, а на позиции актуализации индивидуализации в качестве механизма совершенствования педагогической деятельности. Индивидуализация представляет ориентир на внедрение качественно нового в заданную сферу деятельности в актуальных педагогических реалиях. Такое осуществимо в условиях, в которых находится каждый представитель педагогической профессии. Необходимо смелее внедрять доказавшие практико ориентированную значимость личные разработки, созданные на

основе анализа предшествующего практического опыта, то есть опираться на инновационное мышление как активный способ адекватной оценки событий педагогической данности, что обеспечит в последующем разработку и освоение качественно новых позиций педагогического взаимодействия.

При управлении педагогическим процессом пристальное внимание важно обратить на реализацию индивидуального подхода, построенного на организации особого осторожного отношения к себе в сочетании с непреложной практической значимостью собственной деятельности, что активизирует максимальную активизацию педагогической деятельности по отношению к индивиду на позиции учета потребностей социума. При иных условиях, а именно – концентрации внимания лишь на индивидуальных запросах, проявляется педагогический номинализм, то есть редуцирование деятельности коллектива исключительно к поведенческим реакциям отдельного его члена. В конечном результате без видимых внешних проявлений коллектив ретушируется на фоне индивидуальности. Индивидуальный подход рассматривается как социально ожидаемый при условии идентификации себя в роли составной части единого коллектива. Такой контекст номинирует значимость подготовки педагогов к овладению способностью самостоятельно ориентироваться в информационном поле профессиональных знаний, не вступающих в противоречие с коллективными ожиданиями. Индивидуальность педагога следует рассматривать как качественную реализацию принципиально нового с учетом презентованного ранее, что позволяет рассматривать индивидуальный подход как творческий процесс, основанный на достаточном профессионализме в решении значимых для коллектива задач.

Современный этап развития педагогической мысли ставит задачу не накопительного вооружения изначально готовой суммой знаний, а формирования способности своевременно профессионально реагировать на постоянно совершенствующийся научный потенциал образовательной системы. Такая позиция требует четкое представление о приоритетном направлении политики в области образования – ориентир на социальное развитие. При этом важно учитывать, что лоббирование социального направления может привести к зарождению

негативных тенденций в оформлении приоритетной области образования. Признание исключительной значимости социального развития не должно подменять процесс приобретения знаниявого багажа. Актуально содержательное переосмысление педагогической деятельности на основе паритетности процессов повышения образовательного уровня и помощи в социальном развитии. Такой подход актуализирует процесс научного проектирования адекватных и эффективных педагогических действий, что определяет разработку научно обоснованных педагогических технологий как совокупности специальных методов и средств обучения в деле повышения квалификации педагогических работников.

Рассматривая позицию повышения качества управления педагогическим процессом необходимо ориентировать на активацию личностной составляющей реализатора образовательного процесса, освоение концептуальной основы управления в педагогической системе, разработку и использование качественно новых моделей педагогического взаимодействия.

К ВОПРОСУ О МАРКЕТИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ КАК УСЛОВИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.К. Гуськова
МПГУ, г.Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается актуальность маркетингового подхода и маркетинговых стратегий в управлении образовательной организацией в целях ее эффективности. Показаны основные направления трансформации образовательных организаций в условиях рыночной экономики.

Ключевые слова: технологии маркетинга, менеджмент, образовательные организации, образовательные услуги, управление образованием.

TO THE QUESTION OF MARKETING TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

S.K. Guskova

Annotation: the article reveals the relevance of the marketing approach and marketing strategies in the management of educational organization for its effectiveness. The basic directions of transformation of educational organizations in conditions of a market economy.

Keywords: marketing technology, management, educational organization, educational services, management of education.

Исследование маркетинга как феномена, определяющего эффективность менеджмента образовательной организации, предопределяет актуальность подготовки к маркетинговой деятельности управленцев для образования. Уровень готовности руководителей образовательных организаций к проведению маркетинговых исследований в целях эффективности функционирования на рынке образовательных услуг, использованию информационной базы по состоянию потребностей рынка, владение технологиями маркетинга недостаточен. При этом новые социально-экономические условия диктуют необходимость использования эффективного маркетинга как ресурса в модернизации системы образования, механизм инновационного управления развитием образовательной организации, что актуализирует повышение уровня компетентности руководителей в использовании маркетинга как движущей силы в обеспечении качества процесса и качества результата работы организации, обретении конкурентоспособности и достижении поставленных целей.

Когда образовательные организации осознают острую необходимость в дополнительном финансировании, но не имеют инфраструктуру для удовлетворения постоянно растущих запросов, предпринимательство может стать более характерной чертой их деятельности (Б.Р. Кларк). Так, в развитии университета необходимо концептуально группироваться вокруг решения основных задач, участвовать в междисциплинарных,

межфакультетских и междуниверситетских программах, поддерживать связи с внешними государственными и частными предприятиями, проводить гибкую политику, получая прибыль (Т.Г. Бутова, Е.Г. Григорьева, Я.И. Кузьминов, М. Барбер и др.). Однако практика показывает, что всеохватность не дает особых преимуществ потому, что гораздо проще достичь согласия относительно того, на чем следует сфокусироваться и развитию каких направлений оказывать особое содействие при незначительной загруженности отдельных структурных подразделений большой организации (Б.Р. Кларк, Д.Бок).

При определении направлений трансформации образовательных организаций в современных условиях рыночной экономики (в условиях институциональных изменений) следует выделять (Б.Р. Кларк, Д. Бок, М. Барбер):

1. Усиленное направляющее ядро (сильное руководство, оперативно согласовывающее новые управленческие ценности с традиционными, стратегически и тактически выверенными приоритетами в развитии организации в соответствии с тенденциями развития образования и рынка потребления образовательных продуктов).

2. Расширенная периферия развития (упрочение существующих и активное установление новых связей с внешним миром, использование ресурса социального партнерства как источника привлечения необходимых специалистов, информации, научно-образовательных инноваций и других дополнительных средств).

3. Диверсифицированная база финансирования (стремление получать финансирование из других дополнительных источников, помимо бюджета - контракты/гранты, услуги, спонсорская помощь и поддержка, меценатство).

4. Стимулирование структурных подразделений образовательной организации (ориентация подразделений на необходимость развития системы дополнительных образовательных услуг, установления самостоятельной связи с другими организациями и возможными заинтересованными лицами для запуска новых программ).

5. Интегрированная предпринимательская культура, связанная с продвижением образовательных продуктов и услуг, а

также маркетинговой деятельности образовательной организации (формирование управленческой культуры деятельности у административного состава организации, ориентированной на изменения; взаимодействие идей и практики между собой на основе принципов корпоративного и партисипативного управления).

При развитии маркетинговых услуг в образовательной организации важно учитывать существование пяти основных технологических блоков маркетинга, а именно:

- сегментирование (работа по исследованию потребительского спроса на образовательные продукты и услуги и отношение к ним потребителей);

- целеполагание (выделение по определенным параметрам из общего количества потребителей целевую аудиторию, которой предназначаются конкретные продукты и услуги образовательной организации);

- позиционирование (завоевание с помощью определенных инструментов более выгодной позиции на рынке образовательных продуктов и услуг образовательной организации, чем позиции продуктов и услуг организаций-конкурентов);

- анализ (деятельность по исследованию и изучению рынка образовательных продуктов и услуг, наличия и уровней спроса на них, изучение в динамике ценовой политики на рынке, получение данных и определение отношения потребителей к определенным видам продуктов и услуг образовательной организации с целью повышения на них спроса);

- прогнозирование (приемы и способы проведения маркетинговых исследований в целях оценки перспективности рынка образовательных продуктов и услуг, возможностей его развития, отслеживания динамики цен и тенденций их изменения на период прогнозирования).

Разрабатывая каждый из этих блоков, необходимо выбрать стратегию и технологию в целях продвижения образовательных организаций. Технологии маркетинга - это комплекс приемов, способов действия и принятия решений, которые определяют деятельность организации по управлению своей позицией на рынке, выбору и достижению организацией ее основных целей. Как считают исследователи (Р.Д. Блэкуэлл, К. Бруннер, Дж.

Бьюкенен, А. Панкрухин, И.В. Алешина, Н.Л. Дружинин и др.), технологии маркетинга в настоящее время многочисленны и представляет собой совокупность стадий, операций, приемов и действий, необходимых для реализации маркетинговых решений в направлении повышения конкурентоспособности образовательной организации, повышения ее прибыльности и эффективности на рынке за счет понимания потребностей обучающихся, учета потенциала, традиций и особенностей образовательной организации, специфики оказываемых ею образовательных услуг и предлагаемых продуктов, лучшему знанию на основе маркетинговых исследований тенденций в развитии рынка образовательных услуг.

Литература

1. Бакун Т.В. Использование маркетинговых технологий в сфере высшего образования / Т.В. Бакун // Актуальные вопросы экономики и управления: Материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, октябрь 2013 г.). - М.: Буки-Веди, 2013. - С. 97-99.
2. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. - 2013. №3. - С.152-229.
3. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования.- М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012. - 224 с.
4. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. - М.: Изд. Дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
5. Панкрухин А. Маркетинг образовательных услуг. М.: - Интерпракс, 1999 г. - 320 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ–ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Шивачева

Университет „Проф. д-р Ас. Златаров” - Бургас, Болгария

Аннотация. В настоящем докладе представлены методические аспекты подготовки студентов для инклюзивного образования. Изменения качества каждого из компонентов учебного процесса осуществляются таким образом, чтобы помочь студентам усваивать знания, умения и компетентности для этого феномена. **Ключевые слова:** обучение студентов-педагогов, ученики.

Abstract. This report presents methodological aspects of the preparing students for inclusive education. The quality change of each of the components of the educational process carried out in such a way as to assist students to absorb knowledge, skills and competencies for this phenomenon

Key words: training of students - future teachers, inclusive education, pupil.

Инклюзивное образование является актуальной и значимой проблемой. Она детерминирована необходимостью равного доступа и равных возможностей в школе всех детей, независимо от их культуры, этнической и религиозной принадлежности или специальных образовательных потребностей. Это обуславливается и проявлениями противодействия многообразию мира, и в этой связи необходимостью разумных действий для сохранения земли как уникальной системы и для устойчивого развития человечества.

Учитель сможет осуществлять надёжно инклюзивного образования, если получил адекватную подготовку в университете в виде знаний, умений, компетентностей. Целью настоящей статьи раскрыть современные характеристики подготовки студентов для инклюзивного образования и подчеркнуть методический контекст, гарантирующий получение качественных результатов.

При обозначении методологических ориентиров используются возможности теоретического и эмпирического

плюрализма, причём со стремлением осуществлять целесообразно, адекватно, объективно и многоаспектно интерпретирование инклюзивного образования. Гуманизм как общефилософская доктрина и ценность обращается к личности ребенка и его проблемам, которые должны быть в центре каждого вида деятельности, связанной с инклюзивным образованием. Вместе с тем, гуманизирование университетского образования обращает внимание на технологии, которые утверждают доброту, взаимное уважение, толерантность, корректность как качества личности, проявляемые в отношениях с другими (Е. Рангелова, 2016).

Университеты сильны своими академическими и социальными ценностями. Аксиологический смысл добавляет возможность создавать и применять новые технологии в обучении, сочетать стандартизованность и творчество, традиционную научную рациональность с элементами народной мудрости для ребёнка, с проблемами и его развития. Через образовательные технологии было бы нужно вносить такую интерактивность деятельности, которая в большей степени направляла бы будущих учителей на достижение результатов, на то, чтобы не только осознавать и признавать общечеловеческие ценности, но и применять их реально как личностные ориентиры.

Внесение интерактивности в технологии для инклюзивного образования направляет внимание к интеракционизму, акцентирующего на роли интенсивного социального взаимодействия. Интерес представляют постановки о социальной природе его сознания и возможностях приспособления индивида к среде. В этой связи парадигма конвенции, партнёрства, согласованности обеих сторон в обучении, их сотрудничество при осуществлении интерактивно ориентированных деятельностей требует от преподавателя взять на себя роль консультанта, тренера медиатора, помощника, учёного-исследователя и пр.

Направления педагогического исследования связываются с основными компонентами профессионально-педагогической подготовки. Мотивационно-целевой компонент относится к направлению студентов к проблемам инклюзивного образования. Это позволяет будущему учителю обращаться как к компонентам процесса обучения, так и к анализованию проблем, связанных с

инклюзивным образованием. Имеются в виду факторы, которые могут иметь мотивирующий эффект для учения студентов.

Содержательный компонент отражает предусмотренный в программах учебный материал по данной дисциплине, имеющей отношение к анализируемой проблеме, конкретным знаниям, умениям, компетенциям, которые студенты усваивают для инклюзивного образования в школьных условиях. Внимание направляется к содержанию понятия инклюзивного образования, к подбору и структурированию учебного материала, к оценке внутренних и междисциплинарных связей.

Операционально-деятельностный компонент выражает университетскую подготовку как процесс и относится к процедурам и операциям со стороны преподавателей и со стороны студентов, с учётом будущей деятельности для инклюзивного образования учеников. Целесообразно применяемые реальные и виртуальные учебные эксперименты, групповая работа, проекты, состязания, казусы, мозговая атака, аудиовизуальные средства, мультимедиа, Интернет и пр. облегчают мотивированное усвоение как учебного содержания, так и определённых компетентностей (разpoznавать проблемы инклюзивного образования, давать научное объяснение процессов, оценку, планировать и проводить исследование, делать выводы. Во время учебной и стажёрской практики внимание уделяется приёмам активизации ученика в совместные усилия для поиска способов качественного инклюзивного образования, учитывая уровень обмена информацией и выбора решения.

Исследование подтверждает, что через проектированные и реализованные технологии для инклюзивного образования стажёры-учителя превращаются в субъектов этого феномена, упражняя с достаточной рефлексией свои собственные социокультурные компетенции. Качественное учение студентов, их активное и творческое включение в качестве партнёров по инклюзивному образованию помогает:

- усвоению специальных компетенций;
- ориентированности на проблему интегрирования;
- адаптации к реальным условиям в школе, толерантности к различиям, ответственности за детей со

специальными образовательными потребностями, эмпатии, эмоциональной устойчивости и пр..

Литература

1. Rangelova, E. The formation of the citizen and the professional – main objective of the university education. - Contemporary university education, 1, 2016, p.5-8, ISSN 23-67-8232

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Бухтиярова И.Н., Зубова О.Г.
МГУ им. М.В. Ломоносова, г.Москва, Россия**

Аннотация: Статья посвящена анализу теории и практики применения интерактивных методов обучения студентов высшей школы. Авторами рассматриваются различные методы в преподавании социологических дисциплин - групповые дискуссии, конференции, круглые столы, кейс-стади, деловые игры, мастер-классы, метод проектов, анализируется успешный опыт внедрения интерактивных методов с целью реализации компетентностного подхода в подготовке студентов-социологов.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, интерактивные методы обучения, научно-исследовательская культура, командная работа, профессиональное социальное мышление.

INTERACTIVE LEARNING METHOD OF UNIVERSITY STUDENTS

Absrtact. The article is devoted to the analysis of the theory and practice of using interactive methods of teaching students of higher education. The authors consider such methods in the teaching of sociological disciplines as group discussions, conferences, round tables, case studies, business games, master classes, examples from training practice are given, successful experience of implementing interactive

methods is analyzed with the purpose of implementing a competence approach.

Keywords: modern educational technologies, interactive teaching methods, research culture, team work, professional social thinking.

Компетентно-ориентированный подход предполагает новые задачи в обучении и профессиональной подготовке студентов высшей школы. Это способствует трансформации всей образовательной системы, включая поиск новых форм и методов, которые были бы ориентированы на стимулирование творческих и научно-исследовательских способностей обучающихся. Реализация данного подхода связана с разработкой и внедрением в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий. [4].

Одним из факторов повышения качества образования является использование в учебном процессе интерактивных методов обучения, ориентированных на расширенную интеракцию и преобладание активности студентов. Современная ориентация образования на компетенции предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых студент может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения [1].

Главное отличие интерактивных форм обучения от активных заключается в изменении роли преподавателя от активного участника процесса до координатора деятельности студентов, которые должны решить поставленные задачи и достичь намеченной цели. При этом обучающиеся чувствуют свою успешность и интеллектуальную состоятельность, а для дальнейшей работы уже сформирована необходимая база.

Интерактивные методы решают не только задачи более эффективного процесса обучения и лучшей заинтересованности и мотивации, но и формируют навыки командной работы, критичности мышления, аргументированного доказательства, толерантного отношения к другим, побуждают обучающихся к поиску нестандартных путей решения поставленных задач. Применение данных методов в подготовке социологов позволяет

воспитывать научно-исследовательскую культуру и развивать профессиональное социальное мышление студентов [3].

Приведем примеры использования некоторых интерактивных методов обучения в организации учебного процесса на примере социологических дисциплин.

Среди наиболее часто используемых методов активизации познавательной деятельности обучающихся можно выделить дискуссии, круглые столы и конференции. Данная форма требует дополнительной самостоятельной подготовки студентов, проходит по составленному сценарию и способствует углубленному изучению выбранных проблемных и дискуссионных вопросов. В качестве примера рассмотрим проведение круглого стола с ролями основных выступающих, оппонентов, журналистов и реально приглашенными гостями и экспертами при изучении актуальных социальных проблем в рамках теорий среднего уровня в социологии. Конференции удобны при подведении итогов работы студентов в течение семестра.

При проведении практических занятий по методике и методологии социологического исследования с целью генерации разнообразных идей, их отбора и критической оценки возможно использование метода мозгового штурма и его модификаций, подразумевающих активное стимулирование творческого потенциала учащихся, коллективное продуцирование новых идей и выявление нестандартных решений.

Деловые игры укрепляют навыки командной работы. В образовательном процессе рекомендуется использовать одну, две заранее планируемые и качественно подготовленные игры в течение предметного курса. При подведении итогов игры возможно использование метода «Шесть шляп мышления», предполагающего закрепление за каждым цветом шляпы основных характеристик эксперта, например, демонстрация нейтральной позиции, если выбран белый цвет, эмоциональных переживаний, если красный и т.д. Модификация метода в дискуссии позволяет определить обратную связь с аудиторией при угадывании выбранных шляп у участников.

Форма организации деятельности студентов «работа с кейсами (Case study)» позволяет совместить теоретические знания и практические навыки и провести экспериментирование в

имитационной, но приближенной к реальности среде, исключающей риски.

Еще одна набирающая популярность интерактивная форма обучения и обмена опытом, включающая основы тренинга, - мастер-классы. Эффективность ее проведения зависит от профессиональной подготовки преподавателя и специфики предмета и аудитории. В качестве примера можно привести проведение мастер-класса при изучении метода фокус-группы по проективным методикам, позволяющим получать более углубленную информацию по изучаемой проблеме.

Альтернативой традиционным методам обучения в последние годы в педагогике средней и высшей школы активно выступает метод проектов. Работа над проектом подразумевает определение тематического поля проекта с учетом потребностей студентов, постановка проблемы, целей и задач проекта, планирование деятельности по реализации проекта, выполнение проекта, оформление и представление результатов проектной деятельности, рефлексия работы над проектом. [2]. Примером социологических проектов может выступить разработанное, проведенное, оформленное и представленное социологическое исследование в рамках различных дисциплин, выполнение генеалогических проектов, консолидирующих межпредметные связи в рамках курсов социологии семьи и социальной информатики.

Использование интерактивных методов обучения в учебном и внеучебном процессе вуза зависит полностью от профессионализма, квалификации преподавателя. Такие занятия повышают работоспособность мозга, активизируют восприятие учебного материала, побуждают к наблюдательности, анализу и рефлексии, делают отношения в студенческой группе сплоченными, а обучение более продуктивным.

Литература

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: Учебное пособие / Сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013.

2. Бухтиярова И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении.// Школьные технологии. – 2001. – №2. – С.108-114.

3. Зубова О.Г. Использование инновационных форм и методов в преподавании социологических дисциплин // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. 7. Ч.1. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010.С.15-19

4. Дзуличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. – №4.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

М. Борковски
Высшая школа в Гданьске,
г. Гданьск, Польша

Аннотация: В настоящее время непрерывное образование не ограничивается возрастом или формами обучения. Этот процесс не связан с однообразной программой, перечнем преподаваемых дисциплин, но должен удовлетворять разнообразные интересы слушателей, возрастную доступность. Наилучшее решение задачи возможно в результате внедрения непрерывного образования в систему высшего образования с опорой на рациональное использование образовательной базы и научного потенциала образовательной организации. Однако для нормального функционирования системы непрерывного образования необходимы заметные системные и правовые изменения.

Ключевые слова: непрерывное образование, университеты, система образования, пожилые люди.

COLLEGE SYSTEM LEARNING

Mirosław Borkowski
Gdańska Szkoła Wyższa,
Gdańsk, Poland

Summary: Nowadays, lifelong learning, regardless of the form of education and age of students is a must. In this process, it is difficult to talk about establishing a single program, and the range of subjects taught should take into account the diverse interests listeners their efficiency conditioned for example age. The best solution is to combine lifelong learning with the system of higher education allowing for the correct use of the base of educational and scientific potential of the university. Unfortunately, for the system to function correctly changes are necessary for system and also legally.

Keywords: continuing education, university, education system, the elderly.

Life at the turn of the century and in the twenty-first century, a time of constant changes in the socio - economic, cultural, in a constantly changing reality is a huge challenge for many people. The emergence of new technical solutions, the growing requirements of the employer, but also the necessity of operating under the technology boom, a direct shaping the need for continuous improvement of their skills, their knowledge. There must always be done in a formalised way, in schools or in various types of organised training.

To operate "in the labor market", in conditions of constant competition, especially among the younger generation of workers must take care of the appropriate level of intellectual development, should acquire newer and newer powers, qualifications and authorisations. The process of continuous education, on the one hand is the chance to maintain current employment, on the other hand, can become a kind of gateway to another - more satisfying, better paid work, it can be a "gateway to the good life." Acquiring new knowledge, new skills, may also be seen as a realisation of their own needs, ambitions, also allows for longer maintain a sense of his own personality, dignity, is a kind of "investment in myself."

To further describe the roles and responsibilities of higher education in the Republic of Polish, in the process of continuous / lifelong learning should also bring the system of education and higher education.

Under Article. 1 of the Act on the Education System of 7 September 1991. (Hereinafter referred to interchangeably: u.s.o.). [1] educational system provides in particular: the realisation of the right of every citizen of the Republic of Polish to education and the right of children and young people to education and care, appropriate to their age and attained development; (...); 7) promotion of access to schools, which enable pupils to further education in colleges and universities; 8) the opportunity to complete an adult general education, acquiring or retraining and specialist (...).

These objectives can be achieved, inter alia:

- a) primary
- b) secondary schools,
- c) secondary schools,
- d) lifelong learning centres, education institutions and centres of practical education and training (...) - Art. 2, paragraph 2, paragraph 3 and paragraph 3 a) of the Act on the educational system.

Yet listed in that Article, including educational institutions - educational establishments, artistic or psychological counselling - educational, together with other institutions and schools are not a "system", which in principle should be coherent and logically ordered set of units carrying out planned learning cycle. In fact, they are different entities, each of which performs its foundation, is trying to find and find their place in the process of teaching and learning, including lifelong learning.

In the cited Act, lifelong learning - according to the wording of Art. 3 point 17 u.s.o be understood education in schools for adults, as well as obtaining and supplementing general knowledge, skills and professional qualifications in non-school forms by persons who fulfilled compulsory education.

Analysis of the provisions of Section 3a 2, art. 3 point 17 and Art. 68 a) allows you to create the list of entities that can lead lifelong learning. These entities are: - adult education - education college - education institutions, practical - training centres and vocational training.

It is therefore clear that the system of lifelong learning system is formalised, limited only to certain forms and subjects. It is a system with specific purpose and above all it is a kind of education based solely on the legal framework for a single act - the Act on the education system. This system, or rather its actual functioning as the primary goal of lifelong learning indicates the acquisition of skills and qualifications. Forget about the stage of "obtaining and filling of knowledge", which must be associated with subsequent levels of education that go far beyond professional qualifications.

The next step in the system of education and learning are colleges functioning under the Act of 27 July 2005. Law on Higher Education [2] further alternatively: p.s.w. It governs, inter alia, issues concerning the creation and liquidation of higher education, supervision of universities, matters relating to staff and students. But there is no reference in the Act to lifelong learning. So surprising situation, the more that in the explanatory memorandum to the government bill stated that the purpose of the regulation contained in the Act is m.in. : facilitate access to higher education to people mature as part of learning throughout life [3]. The system of higher education based on the existence of universities conducting studies of the first, second and third cycle and Masters should be identified with the next stage of continuing education in the broad sense, by which should be understood in contrast to the regulations contained in the Act on the education system, continuous process of acquiring knowledge, skills, qualifications or privileges regardless of the form and the classification of the entities presenting the possibilities.

This learning model fits perfectly with the opportunity to gain knowledge on post-graduate studies - studies that graduate with a postgraduate qualification - art. 2, paragraph 1, item 11 p.s.w. Unfortunately, you must regretfully that the Law on Higher Education does not mention "continuing education". And although there are several other acts designing social activity of older people, it is worth, however, to create a single, coherent institutional lifelong learning system covering the entire process of acquiring knowledge.

Today the problem worthy of "aging" society is seen by many institutions and organisations - both governmental and self-government. The most important institution and link integrating this process is the Ministry of Family Labour and Social Policy and the functioning of the

structures of the Policy Department of the senior, who is responsible for the creation and development of courses of action aimed at senior citizens, the conditions for improving the system of support seniors tasks in the field of active aging and other forms of cooperation between and within involving seniors and monitoring of implemented solutions. The Department also cooperates with organisations and institutions that govern their activities for seniors, including international cooperation in the field of active aging [5]. Fundamental importance for the activation of the elderly aimed at creating conditions for a dignified life, functioning and "healthy aging" have a variety of programs activation. One of them is a program for active aging. The basis for the legal version of the program is the Resolution No. 237 of the Council of Ministers on the establishment of the Government Programme for the Social Activity Ageing [5]. In this program, as one of the priority "education of the elderly", which is intended to cover action aimed at developing the educational offer addressed to seniors, exploiting the potential of mutual learning and the development of innovative forms of education, including informal and non-formal, promoting the so-called. volunteer competences.

As part of this program and priority attention is paid to: a) form of education for the elderly, while stressing that education may take the form of formal education, non-formal and informal. As emphasized in the text of the resolution "of the Eurostat data shows that in Poland in 2011. Education and training related to 0.9% of the population aged 50-74 years, while the average in the EU 27 - 4.2%. Observing data from 2005., It can be stated that this percentage is nearly constant for both the EU (from 4.5 to 4.2) and the Polish (from 1.2 to 0.9). In the population of women aged 50-74 years, as well as throughout the European Union, the proportion of trainees was higher than among men in the same age group. „[5];

b) Universities of the Third Age, which are currently considered the most popular form of educational activities among the elderly. In the present resolution emphasizes that it is "a formula of educational activity, which contributes to meeting such needs of seniors, as self-directed learning, learning environment, expanding the knowledge and skills to perform socially useful activities to fill free time, maintaining ties social stimulation mental and physical, and sometimes even the possibility of realization of youthful dreams. One

of the factors that decided about their popularity is the fact that they fit into the idea of open education. Using the services of most of the Universities of the Third Age, however, is conditioned by the need to meet certain requirements by its future audience (eg. To have the status of retiree / annuitant, the achievement of a certain age) „[5];

c) digital competence of the elderly. It is noted that "for a broader inclusion of older people in the sphere of civic activity to strengthen their digital literacy and reducing the level of e-exclusion. For this purpose it is necessary for both educational reform, transformation of the system of learning throughout life, building digital literacy of older people in the framework of formal and informal education, and the change in habits and overcome the fears of the elderly „[5].

These three points of the program are the basis of education and active aging. The greatest weight should be given to universities of the Third Age (UTA). They determine both their history and a fairly well-developed network. Assuming that the objectives of the Third Age are m.in .: development of intellectual, social, physical activity of the elderly, support for expanding the knowledge and skills of seniors, facilitating contacts with selected institutions, essential for the development and health of the elderly, activating and engaging the audience in sport and tourism must be emphasised that even the ideal place to enable the implementation of these targets are selected universities. These units have a base housing, equipment necessary to conduct classes, and above all, competent staff. So it is natural that the idea of UTA adopted and is being implemented at many universities or in cooperation with universities.

Qualified personnel, the ability to adapt, modernise programs and the introduction of a modular system of education - these are only some positive elements exploit the potential of universities in lifelong learning of older people. These features also affect the activity of the participants UTA to their environment, allow both the integration, people often lonely, and are an excellent way of maintaining contacts in specific, selected age groups. Therefore they serve an important role in maintaining social ties and interpersonal communication among seniors, and by many participants, students of the university of the third age are judged to be "a natural extension of youth".

The demographic situation is also not without influence on the functioning of the UTA. Universities, taking on their premises, the elderly may on the one hand, to improve their economic situation, on the other hand - which is far more important factor may lead to inter-meeting activities. They can also (at least theoretically) change in the way of life of older people, affect their eating habits, health - which has an impact on the development of models of health care of the elderly. In the case of care for a generation of older people, senior citizens can not be reduced all the problems of economics, rules and sources of funding. Universal "economization" of life, health or care for the elderly generation, a generation, "our parents" must give way before providing them with decent conditions of aging, before the protection of their dignity. A good example of the implementation of these objectives is a process called "lifelong learning" implemented on the basis of a university network or in cooperation with them.

Bibliography

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U 2004 r.Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.;
2. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, t.j. Dz. U 2012. 572 z późn. zm.;
3. Uzasadnienie rządowego projektu ustawy prowadzącej do nowelizacji 2014, druk sejmowy nr 2085; www.sejm.gov.pl, odczyt: 3.03.2016 r.;
4. Oficjalna strona ministerstwa: www.mpips.gov.pl; odczyt: 3.03.2016 r.;
5. Uchwała nr 237 Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2013 r w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014 – 2020, MP 2014.52;

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Т. Ткач

Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье

Аннотация. В статье обосновывается необходимость проектирования технологий подготовки современного педагога в контексте научных подходов на основе принципа поликультурности, обеспечивающих активизацию и развитие их субъектности

Ключевые слова: поликультурность, субъектность, педагогическое образование, технологии, проектирование

Abstract. The article substantiates the need of designing technologies for the preparation of a modern teacher in the context of scientific approaches on the basis of the principle of multiculturalism, ensuring the promotion and development of their subjectivity

Keywords: multiculturalism, identity, teacher education, technology, design

В современных публикациях по проблемам педагогического образования в качестве важного условия его обновления выдвигается необходимость развития субъектности и активности студентов всех уровней обучения. При этом отмечается и доказывается результатами диагностических срезов снижение уровня их самостоятельности в поиске путей и средств самосовершенствования (Н.В. Пилипчевкая, Г.С. Трофименко, А.А. Неделкова и др.)[2, 4].

Профессор Е.П. Голобородько обращает внимание на необходимость создания условий мотивации к саморазвитию субъектов педагогического процесса в ходе образовательной деятельности с целью их подготовки к самоопределению в жизни, становления профессионального мастерства на пути реализации личностной стратегии жизни [1].

Мы считаем, что активную субъектную позицию студентов следует рассматривать как качественную

характеристику студенческой субкультуры, которая может развиваться при условии внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих необходимость активизации самостоятельной работы обучающихся при помощи и поддержке преподавателей.

Данное условие может быть успешно реализовано при проектировании современных дидактических и воспитательных технологий в контексте научных подходов, регламентирующих педагогический процесс. Основанием проектирования современных педагогических технологий в педагогике высшей школы, на наш взгляд, являются деятельностный и компетентностный подходы. Адекватное им, профессионально-ориентированное обучение опирается на теорию деятельности, основанную А.Н. Леонтьевым. В соответствии с этой теорией технологии обучения должны превратить обучающегося из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта педагогического процесса.

В нашем исследовании принцип поликультурности обуславливает создание условий гуманистической направленности для формирования «человека культуры» и его бесконфликтного вхождения в социум и профессию на основе культурной идентификации и принятия общечеловеческих культурных норм и ценностей. Относительно студентов, обучающихся по педагогическому направлению, это означает, что они в ходе профессиональной подготовки должны постепенно идентифицировать себя с педагогической субкультурой на основе присвоения норм и ценностей педагогической деятельности, развития личностных качеств, востребуемых профессией.

Технологии педагогического образования должны обеспечивать процесс взаимодействия студента и преподавателя посредством диалога или студентов с преподавателем и между собой через полилог с целью актуализации субъектных личностных качеств на основе приобщения к педагогической культуре.

Решение этой задачи осуществляется при использовании в педагогическом процессе технологий, предполагающих постепенное погружение в проблему и содержание дисциплины, модуля, отдельной темы. Так, например, при изучении

дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» автором внедряется технология «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [3], что предполагает проведение вводного занятия с определением проблемы, лекции с изложением основных научных подходов к ее решению. Затем определяется содержание самоподготовки студентов и виды практических и семинарских занятий по ходу ее выполнения. Заканчивается изучение курса экзаменом, в ходе которого студенты демонстрируют свою подготовку на когнитивном и интегративном уровнях, т.е. применение знаний в профессионально-педагогической деятельности. В ходе промежуточных аттестаций были проведены деловые игры на темы: Подготовка и проведение родительского собрания, Организация заседания родительского клуба и др.

Модификация данной технология в процессе изучения дисциплины «Поликультурное образование» используется в проектной деятельности. Студенты становятся разработчиками и исполнителями дидактических проектов. При этом тему они определяют самостоятельно, конкретизируя общую «Народоведение Приднестровья». Промежуточная аттестация включает круглый стол, на котором студенты демонстрируют свои знания в области поликультурного образования и практическую часть, где они представляют результаты работы в проектах. Совместно со студентами были реализованы дидактические проекты «Хлеб всему голова», «Моя малая Родина», «Сказки народов Приднестровья» и др. Примечательным является то, что содержание проектной деятельности подчинено задачам предстоящей профессиональной и требует от студентов самостоятельной трансформации знания в профессионально-значимые умения.

Так в ходе проекта «Моя малая Родина» студенты подготовили памятки-алгоритмы по изучению достопримечательностей родного края, освоили технологию дошкольного образования игра-путешествие, разработали материалы к играм-пазлам для детей дошкольного возраста, создали коллекцию гербов населенных пунктов Приднестровья, поэтических произведений о Родине.

Разрабатывая проект «Сказки народов Приднестровья», будущие педагоги не только читали молдавские, русские, украинские сказки. Они провели конкурс зачинов, концовок сказок, подбирали и самостоятельно сочиняли загадки о сказках, составляли кроссворды из понятий поликультурного образования, в которых ключевым словом были главные герои сказок и подготовили демонстрации сказок в различных видах театров, которые могут быть использованы в педагогическом процессе в организациях дошкольного образования: кукольный, теневой, настольный.

Нами также используются различные техники, развивающие рефлексивные умения студентов, например: «Пьедестал почета». Студенты в конце семинарского занятия получают карточки с изображением пьедестала почета, где им необходимо расставить себя и коллег на соответствующее место с учетом качества работы. Следует отметить, что неоднократное использование этой техники показало, что до 80% оценок студентов совпадают с оценкой преподавателя.

Используемые нами технология и техники позволяют активизировать познавательно-исследовательскую деятельность студентов, развивать их субъектность на основе свободы выбора и возможности демонстрации способностей, личностных достижений, самооценки.

Литература

1. Голобородько Е. П. Особенности акмеологического развития учителя в системе последипломного образования [Электронный ресурс] // Электронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2014. – № 1 (15). – Режим доступа: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip15.html.

2. Пилипчевкая Н.В., Трофименко Г.С. Современные представления студентов педагогического вуза о технологии тьюторского сопровождения в образовании // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – №2 (24). – С. 96-99.

3. Ткач Л.Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке

преподавателя // Образовательные технологии: журн. для организаторов и специалистов обучения в системе высш. и сред. проф. образования/ учредитель: НИИ школ. технологий. – М.: Нар. Образование. – 2011г. – № 1 – С. 117-121.

4. Ткач Л.Т., Неделкова А.А. К вопросу о подготовке будущих педагогов к профессиональной адаптации в поликультурном пространстве вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – №1. – С.101 – 107.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

К.И. Султанбаева

**Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан, Россия**

Аннотация. В статье представлены авторские данные локального исследования среди студентов педагогического направления подготовки в Хакасском госуниверситете им. Н.Ф. Катанова. Актуализированы проблемы организации самостоятельной работы студентов в современной информационной образовательной среде, при этом обозначена роль современного преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, будущий педагог, профессиональное педагогическое образование, анкетирование.

STUDENTS' ORIGINAL WORKS AS A CONDITION FOR FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

K.I. Sultanbaeva, Associate Professor
Abakan, Khakass State University after N.F. Katanov, Russia

Abstract. The article represents the author's research results of students' original works who study at the pedagogical department of the Khakass State University after N.F. Katanov. The questions how to organize students' original works at the modern inform full educational space are stressed. Also the role of the lectors at higher school is indicated.

Key words: students' original work, future teacher, pedagogical education, questionnaire making.

В современных условиях информатизации общества и всех сфер общественных отношений особую актуальность приобретают профессионально и личностно значимые компетенции человека, основанные на его самостоятельности. В обществе всегда ценились люди, самостоятельно мыслящие и самостоятельно творящие, принимающие ответственные решения и их выполняющие. Реформируемая в настоящий период система высшей школы призвана готовить компетентных специалистов, знающих и способных реализовать свои потенции в трудовой (образовательной) деятельности. Согласно требованиям ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки критериями оценки качества специалиста рассматриваются готовность к выполнению профессиональных задач, наличие профессионально-коммуникативных навыков, способность самостоятельно осуществлять выбор оптимальных педагогических технологий и т.д.

Очевидно, что без навыков самостоятельной работы и практических коммуникативных умений выпускник вуза не может быть успешным. В силу большой значимости самостоятельной работы в жизни человека эта проблема всегда является в центре психолого-педагогических исследований (К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.Я. Герд и др.). В Педагогическом

энциклопедическом словаре понятие «самостоятельная работа учащихся» трактуется как «индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного участия учителя» [2;253]. А.М. Новиков расширил это понятие до «самостоятельной образовательной работы», указав, что это есть «высшая форма образовательной деятельности обучающегося» [1;193]. Результатом организации и осуществления самостоятельной работы в педагогическом процессе является самостоятельность обучающегося как одно из «ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами» [там же].

Приняв во внимание эти определения применительно к образовательному процессу в вузе, укажем, что современные требования к обучению и воспитанию студентов в системе высшего педагогического образования напрямую сопряжены с умениями будущего воспитателя проектировать собственную деятельность и одновременно планировать деятельность обучающихся с учетом их индивидуально-психологических, физиологических потребностей. Методология компетентностного подхода к подготовке специалиста нацеливает на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника в соответствии с социально-экономическими потребностями региона и в целом всей страны.

В образовательной практике возникает проблема недостаточной готовности части студентов к самостоятельной переработке учебной информации, качественного выполнения разных форм и видов самостоятельной работы: реферата, исследовательского проекта или индивидуального творческого задания. В целях выяснения понимания сути самостоятельной работы студентами педагогических направлений было проведено небольшое анкетирование среди студентов 2, 4-5 курсов. Всего анонимно опрошено 66 обучающихся по программам педагогического образования «Дошкольное образование» и «Психолого-педагогическое образование» (заочная магистратура). Анкетный опросник состоял из 16 вопросов и заданий полутестового характера. Наряду с отношением и оценкой удовлетворенности студентов очной и заочной форм обучения

организацией самостоятельной работы в Институте непрерывного педагогического образования Хакасского госуниверситета им. Н.Ф. Катанова, изучались их предпочтения и пожелания для учета в будущем. Почти все респонденты правильно определили суть самостоятельной работы, связав ее с учебной деятельностью, с чтением литературы и подготовкой к занятиям. Расхождения мнений имеются в оценке соотношения аудиторных занятий с самостоятельной работой в учебном плане, желательные варианты: от 20:80% до 80:20% соответственно.

Роль преподавателя как сопровождающего субъекта представлена в ответах следующим образом: только при выполнении научно-исследовательских работ (курсовые и дипломные) выбрали 53% (35 чел.), не согласны с этим мнением - 33% (22 чел.), остальные 14% (6 чел.) хотели бы иметь сопровождение в течение всего периода обучения. Изучали предпочтения студентов при выборе экзаменационных форм. Выяснилось, что тестовую форму любят 62% (41) человек, собеседование - 32% (21), защита проекта - 12% (8) и электронный тест в режиме on-line - (7,5%)⁵ предпочтений. Некоторые студенты показали двойной выбор: тест и собеседование. Очевидно, что тестовая форма контроля в вузовской системе прижилась, традиционное собеседование все еще популярно. Отметим, что 50% выпускников группы с дополнительным профилем «Хакасский язык и литература» выбрали собеседование.

В качестве методической помощи со стороны преподавателя вуза студенты хотели бы иметь подробную письменную инструкцию - 38% выбора, список источников по темам занятий - 16%, устное объяснение преподавателя - 57,5%, электронные рекомендации - 29%. Цифры показывают, что непосредственное общение с преподавателем все еще является ведущим способом организации самостоятельной работы обучающихся. В оценке роли интернета и традиционных форм самообучения мнения студентов также полярны. Интернет-ресурсы как преимущественный источник самообразования используют 35% (23) человека, 51,5% (34) респондентов пользуются еще и библиотечными фондами, остальные 9 (13,5%) прибегают к разным ресурсам в зависимости от сложности

заданий. На вопрос о том, с какими проблемами чаще всего сталкиваются студенты, получены разные ответы, которые нами сгруппированы по принципу общности их характера. Мы выявили 4 основные проблемы, указанные самими респондентами: отсутствие или недостаток необходимой литературы, дефицит времени, поиск нужной информации (теряются в изобилии и не знают, какая самая важная), непонимание сути заданий. По степени «популярности» поиск необходимой информации в интернете занимает ведущее место: 23 выбора, затем – непонимание сути заданий для выполнения – 14 выборов, дефицит времени – 10 выборов, отсутствие или нехватка литературы – 9 выборов. Почти нет ответов, показывающих неуспешность выполнения самостоятельной работы в связи с личностными качествами, собственной неорганизованностью обучающихся и т.п. В анкетировании сознательно был сделан акцент на ведущую роль преподавателя как организатора самообразования будущего педагога. Следует отметить, что в качестве предложений студенты заочной формы обучения назвали необходимость большего времени на индивидуальные консультации и потребность в письменных методических рекомендациях.

Проведенное локальное исследование является лишь иллюстрацией значимости самостоятельности человека в информационном обществе. В обновляющейся системе профессиональной педагогической подготовки требуется преподаватель, выполняющий новые для него функции – аналитик профессионально ценной информации и «транслятор» способов добывания знаний в мировой паутине и умеющий интерпретировать информацию в доступной для обучающихся форме.

Литература

1. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Изд. второе, стереотип. – М.: ЭГВЕС, 2013. – 268 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.

Bibliography

1. Novikov A.M. Pedagogics: Dictionary on the System of the main Concepts. 2-nd edition, stereot. M.: EGVES, 2013. P.268.
2. Encyclopaedic Dictionary on Pedagogics. Ed. In chief B.M. Bid-Bad. Ed. Board: M.M. Bezruckikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova & oth. M.: Great Russian Encyclopaedia, 2003. P.528.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ АПК

И.Е. Быстренина

**Российский государственный аграрный университет – МСХА
им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности оценки знаний студентов аграрного вуза. Особое внимание уделено балльно-рейтинговой системе как необходимому условию качественной подготовки кадров.

Ключевые слова: информационные технологии, агропромышленное производство, контекстное обучение, оценка знаний, качество знаний.

POINT-RATING SYSTEM TRAINING APK

I.E. Bystrenina

**Russian state agrarian University – MSHA named after
K.A. Timiryazev, Moscow, Russia**

Abstract. In article features of assessment of knowledge of students of agrarian higher education institution are considered. Special attention is paid to mark and rating system as a necessary condition of high-quality training.

Key words: Information technologies, agro-industrial production, contextual training, assessment of knowledge, quality of knowledge.

Неблагоприятная экономическая ситуация на мировом рынке требует кардинальных изменений в политике отечественных производителей. Особое внимание уделяется агропромышленному комплексу. Данное направление влечет за собой ряд изменений в профессиональной подготовке будущих аграриев.

В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении одной составляющей данного процесса – оценке знаний и умений студентов на примере информационных технологий.

Изучение информационных технологий происходит на всех факультетах РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева. Обучение проходит на лекционных и практических занятиях. Оценка усвоения дисциплины осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы. Учитывая, что изучение дисциплин носит контекстный характер, уделяется большое внимание решению практических задач профессиональной направленности [1]. Оценка выполнения задач осуществляется с помощью методики А.А. Кыверялга. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности студентов по уровням осуществляется на основе методики А.А. Кыверялга, согласно которой средний уровень определяется 25 % отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, тогда оценка из интервала от $R(\min)$ до $0,25R(\max)$ позволяет констатировать низкий уровень выполнения работы. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Работы студентов, получившие оценку «низкий уровень», требуют пересдачи.

По результатам защиты каждой практической работы, выполненной в соответствии с требованиями и не возвращённой на доработку, выставляется оценка от 3 до 5 баллов. Как правило, практическая работа, выполненная в соответствии с требованиями, оценивается в 4 балла; работа, отличающаяся оригинальностью и самостоятельностью либо выполненная досрочно – в 5 баллов. Наличие отдельных нарушений требований к отчёту или методики выполнения практической работы, не препятствующих достижению её цели, приводит к снижению вышеуказанных оценок на 1 балл. Возвращение отчёта о практической работе на доработку не является основанием для снижения оценки, пока не нарушены сроки сдачи отчёта.

Таким образом, в конце семестра каждый студент набирает определенное количество баллов, где учитывается оценка его посещаемости занятий, качество выполнения практических работ, написание рефератов и уровень выполнения контрольных работ. Это позволяет проводить оценку усвоения дисциплины студентом по следующим параметрам. Студент, набравший 60% - 75% от максимального количества баллов в течение семестра получает отметку «удовлетворительно», 75% - 90% - «хорошо», более 90% - «отлично».

Опыт показывает, что данная методика имеет ряд преимуществ в работе преподавателя и студентов:

- позволяет объективно провести оценку усвоения дисциплины по заранее выработанным критериям, как для преподавателей, так и для студентов;

- помогает повысить уровень посещаемости студентов, что является большой проблемой в вузе;

- стимулирует работу студентов в течение семестра, а не во время сессии;

- повышается уровень качества студенческих работ и т.д.

Не смотря на ряд преимуществ, которые имеет данная система оценки знаний и умений студентов по дисциплине, можно выделить и несколько ее недостатков. В частности, при выставлении баллов за выполненные работы студенты относятся более критично к работе своих одногруппников, что приводит к спорным моментам внутри группы. И преподаватель должен более обоснованно проводить оценку работ.

Однако можно уверенно сказать, что балльно-рейтинговая система является необходимым условием качественной подготовки будущего кадрового потенциала страны.

Литература

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: теория и модели контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – № 3. – С. 5-9.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛА- КОЛЛЕДЖ- УНИВЕРСИТЕТ

Е. И. Василевская, О. И. Сечко, Т. Л. Шевцова
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрены взаимосвязь содержания дисциплин химического цикла и реализация их профессиональной направленности на различных уровнях изучения в системе непрерывного профессионального образования школа – колледж – учреждение высшего образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, преемственность образования, содержание химического образования

Abstract. In the article the interrelation of the content of the disciplines of the chemical cycle and the realization of their professional orientation in the system of continuous vocational education at the stages of the school - college - institution of higher education are considered. The necessity of combining fundamental training with the formation of professional competencies is shown.

Key words: continuous professional education, continuity of education, content of chemical education

При реализации концепции непрерывного образования особого внимания требует преемственность профессионального образования, поскольку именно от его эффективного функционирования зависит решение задачи развития кадрового потенциала экономики, что является важнейшим стратегическим фактором, определяющим ее успех. Рассматриваемый подход хорошо вписывается в реализацию стратегии экономического развития «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста» [3], одним из направлений деятельности которой является усиление результативности образовательных систем и способствование привлечению молодых людей на рынок труда.

В настоящее время остро ощущается не только нехватка работников новых профессий, но и дефицит специалистов, обладающих обновленными знаниями и умениями в рамках существующих профессий [1]. По мере увеличения сложности производственных процессов растет и уровень требований работодателей к квалификации персонала. Кроме собственно академических знаний и опыта работы, специалист должен обладать некоторыми дополнительными качествами и компетенциями, которые помогут ему увеличить свою конкурентоспособность, а, следовательно, и обеспечат ему более полное и разностороннее профессиональное развитие и успешность.

Важнейшей задачей при этом является обеспечение преемственности и непрерывности всех ступеней образования, реализация которого невозможна без анализа содержания предметного знания и его развития. Идеальной является многоуровневая образовательная конструкция, которая включает общую подготовку в виде набора базовых учебных дисциплин и специальную подготовку с учетом профиля будущей профессии обучающихся. В этой схеме базовые дисциплины представляют собой фундаментальную, т.е. наиболее инертную и медленно изменяющуюся составляющую; а специальные курсы – гибкую надстройку, которая обеспечивает профессиональную направленность образования. Общность, взаимосвязь и преемственность деятельности школы, учреждений среднего специального и высшего образования должны реализовываться в содержании учебных дисциплин, особенностях организации учебного процесса, использовании методических приемов, в учете возрастных особенностей слушателей на разных этапах образования.

Изучение химии в системе профессионального образования имеет свою специфику, которая состоит в необходимости сочетания общеобразовательных функций обучения с формированием профессиональных знаний и умений. Принцип профессиональной направленности обучения предполагает активное включение элементов профессиональных знаний, фактов, примеров в изложение теоретического материала по химии, выполнение химического эксперимента, решение

химических задач. При этом системный инвариант химической науки должен быть представлен на всех уровнях образования в его динамическом развитии.

В системе начального и среднего профессионального образования проявляется тенденция к дифференциации химии как учебного предмета, которая выражается в изменении объема изучаемого материала, введении новых разделов и вопросов. В этой ситуации необходимо четко оговорить требования к объему и глубине рассмотрения информации, выделить вопросы, предназначенные для повторения из школьного курса, согласовать программы учебных дисциплин с учетом специализации обучающихся. Одновременно следует показать студентам роль и место химии в технике и технологии конкретного производства, рассмотреть перспективы его развития на основе новейших достижений науки. Реализуемая таким образом взаимосвязь содержания тем и разделов химии, расширение и углубления его при переходе от одного этапа обучения к другому позволит реализовать комплексный подход в системе среднего химического образования и подготовить школьников и студентов к дальнейшему обучению в учреждениях высшего образования.

При переходе от среднего к высшему образованию возрастает роль функционирующего и прикладного знания, которое понимают как знание, полученное при решении творческих задач, а также как знание, используемое в технике и промышленности. Интересным направлением при этом является создание химических курсов, интегрированных со специальными дисциплинами. Это приводит, по образному выражению авторов работы [2], к «фундаментализации специального» при одновременной «специализации фундаментального знания». Насыщение курсов химического цикла профессионально-значимыми компонентами может осуществляться путем рассмотрения результатов сведений, важных для специалистов той профессии, которая приобретает обучающимися. Например, путем введения в содержание учебного курса по химии информации об использовании соединений кальция для профилактики и лечения остеопороза при подготовке будущих медиков, о синтезе модификаторов для бетона для будущих строителей, роли фосфатов в защите металлов от коррозии при

подготовке специалистов в области автомобилестроения и др.

В заключение следует отметить, что развитие преемственности обучения в соответствии с запросами и склонностями обучаемых, формирование взаимосвязанной сети специализированных школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов, средних специальных и высших учебных заведений обеспечит соответствие уровня современного образования требованиям научно-технического прогресса.

Литература

1. Гринько, В. С. Проблемы развития начального и среднего профессионального образования [Электронный документ]/ В. С. Гринько// Режим доступа: www.edu.meks-info.ru/tezis/440.doc. Дата доступа: 16.11.2016.

2. Евстигнеев, В. Об интеграции фундаментального и специального знания в подготовке инженерных кадров /В. Евстигнеев, С. Горбунов// Alma mater. Вестник высшей школы. – 2005. – № 8. – С. 12 – 14.

3. Barroso, J. M. EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth/ J. M. Barroso. – Brussels: European Commission, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА

А.В. Камышева, А.А. Одинцов, О.В. Одинцова
Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство), г.Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются различные форматы применения дистанционных технологий для развития профессиональных компетенций: смешанное обучение, электронное обучение и автоматизированные дистанционные тренинги.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, дистанционные обучение, смешанное обучение, электронное обучение.

Abstract. Various formats of distance learning (blended learning, e-learning) for development of professional competences are considered in the article.

Keywords: professional competence, distance learning, blended learning, e-learning.

В сфере менеджмента под компетенциями понимают комплекс знаний, навыков и умений, а также способности, ценности, мотивы, установки, деловые и личностные качества, используя которые менеджер может эффективно выполнять свои функции в конкретной должности в соответствии с критериями и показателями конкретной компании [2; 163].

В процессе обучения знания, умения, навыки, обобщенные способы действий и опыт становятся основой для формирования общей способности и готовности личности к работе, что определяет уровень владения профессиональными компетенциями [1].

Единой классификации профессиональных компетенций нет. Исследователи предлагают различающиеся перечни компетенций, необходимых для эффективной работы менеджера (руководителя).

В самой простой классификации выделяется две основные группы компетенций менеджера [2; 166].

1) Специальные компетенции – умения и навыки, связанные с областью профессиональной деятельности. Часто эти компетенции называют hard skills (по аналогии с hardware – «железом» – в компьютерах).

2) Базовые компетенции – группа компетенций, основывающаяся на интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и волевых качествах человека. Эту группу компетенций называют soft skills (по аналогии с software – программа, софт). К ней относятся навыки, которые являются не специфичными для какой-либо определённой деятельности, а могут применяться в любой сфере, здесь же - методологическая подготовка работников [3].

Список компетенций и их проявлений может отличаться в зависимости от должности и выполняемого функционала.

Для развития профессиональных компетенций наиболее часто используются следующие методы: развитие на рабочем месте; специальные задания (проекты), участие в которых требует более высокого уровня развития необходимой компетенции; обучение на опыте других; поиск и получение обратной связи с точки зрения развиваемой компетенции; самообучение; изучение теории; участие в обучающих программах, тренингах. В последние годы в обучении активно применяются дистанционные технологии в разных форматах.

1) Смешанное обучение (blended learning) – очные тренинги сочетаются с другими формами работы.

2) Электронное обучение (e-learning) – знания передаются с помощью информационных и телекоммуникационных технологий. Некоторыми авторами подразделяется на дистанционное обучение (distance learning) (асинхронная форма изучения учебной дисциплины) и обучение онлайн (online learning) (синхронное дистанционное обучение). Другие объединяют электронное и смешанное обучение в общее понятие дистанционного обучения [4].

3) Автоматизированные дистанционные тренинги включают теоретические блоки, практические кейсы и интеллектуальную обратную связь в зависимости от действий обучающегося.

Практика применения дистанционных технологий в обучении показывает, что их использование увеличивает эффективность учебного процесса, индивидуализирует обучение, повышает интенсивность и системность учебной работы, активизирует самообразовательную деятельность и помогает систематизировать знания, усиливает мотивацию к изучению учебного материала, обеспечивает промежуточный и итоговый контроль, что в конечном итоге приводит к повышению качества подготовки и формированию профессиональных компетенций [5].

Для формирования практических навыков, относящихся как к базовым, так и к специальным компетенциям, наиболее эффективным оказывается смешанное обучение за счёт возможности очного взаимодействия с тренером.

Автоматизированные дистанционные тренинги и тренажёры также решают задачу по формированию навыков при условии адекватно составленных программ, соблюдения принципов андрагогики, обеспечения обучающихся развёрнутой обратной связью по допущенным ошибкам на протяжении всего обучения, отработки правильного варианта действий. Электронное обучение больше подходит для освоения теоретических дисциплин и развития общепрофессиональных компетенций.

Как нам представляется, использование дистанционных технологий для развития профессиональных компетенций в ближайшее время будет активно развиваться, так как они позволяют обучить большое количество людей с высокой эффективностью, за меньшее количество времени, при меньших финансовых затратах и при отсутствии необходимости собирать всех обучающихся в одно время в одном месте.

Литература

1) Камалеева А.Р., Абдуллина А.М. Иерархия основных категорий современной дидактики в современном компетентно-ориентированном профессиональном образовании // Современные исследования социальных проблем. 2012. №11 (19).

2) Камышева А.В. Тренинги в управлении // Одинцова О.В., Рамендик Д.М. Психология в менеджменте. М.: ИИЦ МГУДТ. – 2015. – 200 с. – стр. 163-186.

3) Одинцов А.А., Одинцова О.В. Структура методологической подготовки работников сферы государственного и муниципального управления. Сб. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: Материалы VI Международной научно-практической конференции; Москва, РУДН, 18–19 апреля 2013г./ Науч.ред.В.И.Казаренков. – М.: РУДН.

4) Стариченко Б.Е., Семенова И.Н., Слепухин А.В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. № 9 (118) – стр. 51-68.

5) Таренко Л.Б. Формирование профессиональных компетенций у студентов, обучающихся с использованием

дистанционных технологий // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т. 10, № 1 (21) – стр.44-48.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Ю.В. Полянинова, Ю.А. Чекулаева
Институт управления образованием
Российской академии образования, г.Москва, Россия

Аннотация: статья посвящена национальной системе квалификации, формируемой в России. Предложены методы оценки профессиональных компетенций руководителя образовательной организации в рамках введения профессионального стандарта.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетенции, самодиагностика, квалификация, руководитель образовательной организации

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION THROUGH THE ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES

Yu.V. Polyantinova, Yu.A. Chekulaeva
Institute of management education of Russian Academy of education, Moscow, Russia

Abstract: the article is devoted to the results of the research being developed in Russia. Methods for assessing the professional competencies of the heads of the educational organization within the framework of the corresponding professional standard are proposed.

Key words: professional standard, competences, self-examination, qualifications, the heads of educational organization.

Процесс глобализации сферы образования, нарастающая конкуренция между образовательными организациями (далее –

ОО) внутри страны, а также повышение требований к деятельности ОО со стороны общества, все эти факторы способствовали тому, что сегодня вопросы качества образования поднимаются на самом высоком уровне.

Проводится значительная работа по наполнению нормативно-правовой базы сферы образования в части разработки (применения) профессиональных стандартов и оценки квалификации персонала.

Через внедрение системы профессиональных стандартов, повышение профессионализма кадрового состава, планируется осуществить повышения качества образовательной и управленческой деятельности по ряду направлений. Указ Президента РФ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» от 7 мая 2012 г. № 599 предусмотрел разработку и утверждение к 2015 г. не менее 800 профессиональных стандартов, в т.ч. в сфере образования – семь. В 2012 г. введены понятия «профессиональный стандарт» и «квалификация» в Трудовой кодекс РФ (статья 195.1), который определяет требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням. Проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», охватывающий и выстраивающий все профессиональные компетенции для руководителя ОО, был разработан в 2013 году, доработан, прошел общественные слушания и сейчас находится на утверждении в Минтруда РФ.

Система профессиональных стандартов - это один из элементов Национальной системы квалификаций, формирование которой в нашей стране ведется с 2012 г. Другим ее важным элементом является независимая оценка квалификаций на соответствие профессиональным стандартам. С 1 января 2017 г. вступил в силу № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации», предусматривающий формирование системы оценки квалификации, регламентирующий различные аспекты ее организации и проведения, а также определяющий правовое положение, права и обязанности участников такой оценки.

Независимая оценка квалификации представляет собой процедуру подтверждения соответствия квалификации соискателя

положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным законодательством, проведенную центром оценки квалификаций. Она проводится в форме профессионального экзамена по инициативе соискателя за счет средств соискателя, иных физических и юридических лиц либо по направлению работодателя за счет средств работодателя в порядке, установленном трудовым законодательством.

На сегодняшний день система оценки квалификации работников на соответствие профессиональным стандартам в РФ частично сформирована и включает в себя: Национальный совет при Президенте России по профессиональным квалификациям; Национальное агентство развития квалификаций; Советы по профессиональным квалификациям; Центры оценки квалификации; Реестр сведений о проведении независимой оценки [2; 3].

Проект стандарта «Руководитель образовательной организации» для руководителя вуза содержит пять обобщенных трудовых функций, совокупность которых, определяет содержание его деятельности и профессионального развития. Согласно закону «Об образовании в РФ» руководитель вуза является «единоличным исполнительным органом образовательной организации», это обязывает его находиться в постоянном развитии и профессионально соответствовать выполняемым задачам. Однако, естественно, каждый из руководителей имеет свои личные компетентностные дефициты и, рефлексировав, нуждается в присвоении новых профессиональных компетенций, востребованных инновационными преобразованиями.

Проверка должностных обязанностей на соответствие трудовым функциям и трудовым действиям должна проводиться уже сейчас в форме самопроверки непосредственно руководителем (замом) вуза или независимым органом квалификации. Необходимость оценки профессиональных компетенций диктуется широким перечнем трудовых функций руководителя образовательной организации, которыми он должен будет владеть в соответствии с новыми требованиями профстандарта.

Для оценки соответствия своих компетенций требованиям профессионального стандарта (проведения самодиагностики), руководитель вуза может воспользоваться одним из предлагаемых современных методов комплексной оценки квалификации персонала, применяемых в отечественной и международной практике:

а) метод компьютерного тестирования по трудовым действиям на выявление управленческих дефицитов;

б) метод тестирования в независимых центрах оценки квалификаций и сертификации;

в) метод 360 градусов - проводится оценка уровня развития компетенций руководителя силами его рабочего окружения: учредители, подчиненные, коллеги и обучающиеся, в результате чего определяется соответствие занимаемой должности по списку компетенций, также благодаря блоку самооценки. Данный метод может быть использован в качестве источника обратной связи;

г) ассесмент-центр - данный метод ориентирован на оценку психологических и профессиональных особенностей сотрудников, выявление их потенциальных возможностей посредством наблюдения за их реальным поведением в моделирующих упражнениях (ситуациях). Важнейшей составляющей метода является сведение оценок экспертов, полученных в отдельных упражнениях, в интегральные оценки по компетенциям. На сегодняшний день ассесмент-центр является одним из наиболее точных методов оценки профессиональных компетенций. Заказ на оценку компетенций руководителя данным методом может формироваться учредителем образовательной организации через независимый центр оценки персонала.

В результате оценки по каждому из приведенных методов делаются выводы для саморазвития руководителя и необходимости совершенствования его компетенций, принимается решение о повышении квалификации, и проводятся другие необходимых действий.

Система управления современной образовательной организацией - это многофакторный и разноаспектный процесс, основанный на принципах научного управления, ориентированный на современные потребности в сфере образования и реализацию

государственной политики, что в разы повышает требования к руководителю вуза [1].

На сегодняшний день необходима научная концептуальная проработка вопросов подготовки руководителей вузов к работе в новых, быстро изменяющихся условиях модернизации образования. Должен быть сформирован действующий алгоритм поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций в условиях внедрения профессионального стандарта.

Литература

1. Морозов А.В. Особенности управления высшим учебным заведением в современных условиях // Управление образованием: теория и практика. – 2016. – № 2. – С. 90-106.

2. Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям <http://nspkrf.ru/about.html>

3. Национальное агентство развития квалификации <http://nark.ru/o-nas/napravleniya-deyatelnosti/>

КРИПТОГРАФИЧЕСКИЙ АЛГОРИТМ С ОТКРЫТЫМ КЛЮЧОМ, ОСНОВЫВАЮЩИЙСЯ НА ЗАДАЧИ ФАКТОРИЗАЦИИ БОЛЬШИХ ЦЕЛЫХ ЧИСЕЛ

А.Ж.Сейтмуратов, А.А.Ибраева

Кызылординский государственный университет им.Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан

Аннотация. Возможность гарантированно оценить защищенность алгоритма RSA стала одной из причин популярности этой системы с открытым ключом криптографическими алгоритмами на фоне десятков других схем. Поэтому алгоритм RSA используется в банковских компьютерных сетях, особенно для работы с удаленными клиентами. В работе рассмотрены некоторые примеры, положенные в основу этого алгоритма. Данная схема позволяет при решении многих конфликтных ситуаций обходиться без посредников.

Ключевые слова: криптографический алгоритм, защита информации.

**CRYPTOGRAPHIC ALGORITHM WITH OPEN KEY, BASED
ON THE PROBLEM OF FACTORIZATION OF LARGE
NUMERAL NUMBERS**

**Seitmuratov A.ZH., Ibraeva A.A.
Korkyt Ata Kyzylorda State Universit, Kyzylorda, Kazachstan**

Abstract. Opportunity with guarantee to estimate security of algorithm of RSA is used in banking computer networks, especially for work with removed clients. In work it is considered some examples based on this algorithm. This scheme allows at the solution of many conflict situations to do without intermediaries.

Keywords: cryptographic algorithm, information security

Despite quite large number various systems with an open key, it is most popular - the RSA cryptosystem which developed in 1977 and has received the name in honor of her founders: Rhone Rivesta, Adie Shamir and Leonard Eidelman.

They used that fact that finding of large simple numbers in the computing relation is carried out easily, but decomposition on multipliers of work of two such numbers is almost impracticable. It is proved (Rabin's theorem) that disclosure of the code of RSA is equivalent to such decomposition. Therefore for any length of a key it is possible to give the bottom assessment of number of operations for code disclosure, and taking into account productivity of modern computers to estimate and necessary for this time.

Review some examples based on this algorithm.

At the end of the usual letter or the document the performer or the responsible person usually appends the signature. Similar action usually pursues two aims. First, the recipient has opportunity to be convinced of the validity of the letter, having compared the signature to a sample available for it.

Secondly, the personal signature is the legal guarantor of authorship of the document.

The last aspect is especially important at any conclusion of commercial transactions, drawing up powers of attorney, obligations, etc.

If to forge the signature of the person on paper it is very difficult, and to set up authorship of the signature modern criminalistic methods - a technical detail, with the signature electronic business is differently. To forge a chain of bits, it is simple it having copied or any user will be able imperceptibly to make illegal corrections to the document.

With a wide circulation in the modern world of electronic forms of documents (including confidential) and means of their processing the problem of establishment of authenticity and authorship of paperless documentation became especially actual.

In cryptographic systems of authentication have to be used in a complex and cryptographic algorithms.

The simplest and widespread the tool of a digital signature is already familiar algorithm of RSA. The national institute of standards and technology (NIST) offered for the algorithm which has appeared then of the digital signature of DSA (Digital Signature Algorithm), the DSS (Digital Signature Standard) standard in which basis algorithms of El-Gamalya and RSA are put.

Lower it it will be considered as an example. Besides there are tens more other schemes of the digital signature.

Let's assume that

d, p, q - confidential, $a, e, n = pq$ - open

Remark.

1. Decomposition on n - gives knowing $\varphi(n) = (p-1)(q-1)$;

- e and - d it is possible to find - $\varphi(n)$.

2. From e - and - d it is possible to find frequency rate $\varphi(n)$;

frequency rate $\varphi(n)$ - allows to define dividers - n .

Let DATA - transferred Zhamal Gulmanat by transfer:

$E_{e_B, n_B} \{ E_{d_A, n_A} \{ \text{DATA} \} \}$.

Thus it uses:

- the closed key E_{d_A, n_A} Zhamal,
- open key E_{e_B, n_B} Gulmanat

Gulmanat can read this signed message at first by means of the closed key E_{d_B, n_B} for the purpose of receiving

$Ed_{A,n_A} \{DATA\} = Ed_{B,n_B} \{Ee_{B,n_B} \{Ed_{A,n_A} \{DATA\}\}\}$
 and then - an open key Ee_{A,n_A} Zhamal for receiving
 $DATA = Ee_{A,n_A} \{ Ed_{A,n_A} \{DATA\}\}$.

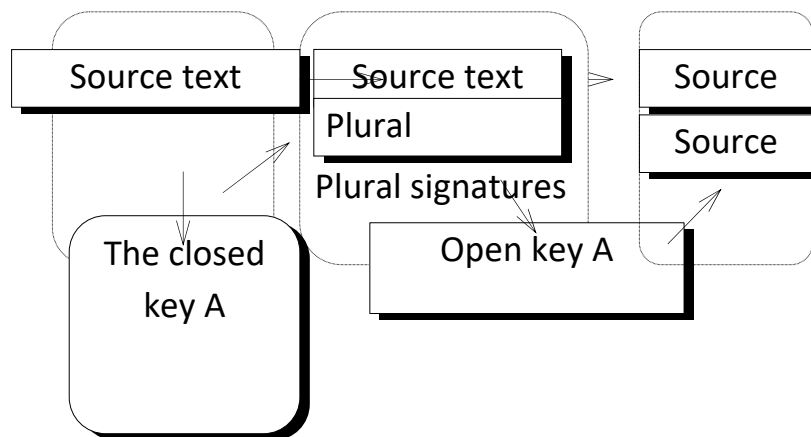
Thus Zhamal have a message DATA sent to it by Gulmanat
 It is obvious that this scheme allows to be protected from several types of violations.

Zhamal can't refuse the message if he recognizes that the confidential key is known only to it.

The violator without knowledge of a confidential key can't create make intelligent change of the message transferred on the communication lines.

This scheme allows at the solution of many conflict situations to do without intermediaries

Sometimes there is no need to cipher the transferred message, but it is necessary to ratify it the digital. In this case the text is ciphered by the closed key of the sender and the received chain of symbols is attached to the document. The recipient by means of an open key of the sender deciphers the signature and verifies it with the text



Literatura

1) Douglas R. Stinson. CRYPTOGRAPHY. Theory and Practice. CRC Press, Boca Raton, 1995, 434 p.

2) Сейтмуратова А.Ж., Диуанова З., Глеубай С., Токсанова С. Digital signature on the basis of algorithm of rsa
Материалы МН-ПК Наука и образование в современном мире.
Карагандинский университет «Болашак» февраль 2015 стр 69-71

3) В.И. Нечаев Элементы криптографии. Основы теории защиты информации.

ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ КРИПТОГРАФИЧЕСКИМ СПОСОБОМ

**Махамбаева И.У., Есиркепова А.У., Остаева А.Б.
Кызылординский Государственный Университет
им. Коркыт Ата, Казахстан**

Аннотация. При создании и модернизации автоматизированных систем обработки информации в информационных системах необходимо уделять пристальное внимание обеспечению ее безопасности. Именно этой проблеме посвящена данная работа, эта проблема является сейчас наиболее актуальной и наименее исследованной.

Ключевые слова: криптология, криптоанализ, шифрования, дешифрования, ключ, криптостойкость

**DATA PROTECTION CRYPTOGRAPHICALLY
Makhambayeva I.U, Esirkepova A.U, Ostaeva A.B.**

Korkyt Ata Kyzylorda State Universit, Kyzylorda, Kazachstan

Abstract. When creating and modernization of automated information processing systems, information systems need to pay close attention to its security. That this issue is devoted to this work, this problem is now the most urgent and least explored.

Keywords: cryptology, cryptanalysis, encryption, decryption, key, cryptographic

Криптографические методы защиты информации в информационных системах могут применяться как для защиты

информации, обрабатываемой в ЭВМ или хранящейся в различного типа запоминающих устройствах, так и для закрытия информации, передаваемой между различными элементами системы по линиям связи [1].

В настоящее время разработано большое количество различных методов шифрования, созданы теоретические и практические основы их применения. Подавляющее число этих методов может быть успешно использовано и для закрытия информации.

Почему проблема использования криптографических методов в информационных системах стала в настоящий момент особо актуальна? С одной стороны, расширилось использование компьютерных сетей, в частности глобальной сети Интернет, по которым передаются большие объемы информации государственного, военного коммерческого и частного характера, не допускающего возможность доступа к ней посторонних лиц. С другой стороны, появление новых мощных компьютеров, технологий сетевых и нейронных вычислений сделало возможным дискредитацию криптографических систем еще недавно считавшихся практически не раскрываемыми [2].

Проблемой защиты информации путем ее преобразования занимается криптология, она разделяется на два направления – криптографию и криптоанализ. Цели этих направлений прямо противоположны. Криптография занимается поиском и исследованием математических методов преобразования информации. Сфера интересов криптоанализа – исследование возможности расшифровывания информации без знания ключей. Современная криптография включает в себя четыре крупных раздела:

1. Симметричные криптосистемы.
2. Криптосистемы с открытым ключом.
3. Системы электронной подписи.
4. Управление ключами.

Основные направления использования криптографических методов - передача конфиденциальной информации по каналам связи (например, электронная почта), установление подлинности передаваемых сообщений, хранение информации (документов, баз данных) на носителях в зашифрованном виде.

Итак, криптография дает возможность преобразовать информацию таким образом, что ее прочтение (восстановление) возможно только при знании ключа.

Ключ - информация, необходимая для беспрепятственного шифрования и дешифрования текстов.

Криптосистемы разделяются на: симметричные и с открытым ключом.

В *симметричных криптосистемах* и для шифрования, и для дешифрования используется один и тот же ключ.

В *системах с открытым ключом* используются два ключа - открытый и закрытый, которые математически связаны друг с другом. Информация шифруется с помощью открытого ключа, который доступен всем желающим, а расшифровывается с помощью закрытого ключа, известного только получателю сообщения.

Электронной (цифровой) подписью называется присоединяемое к тексту его криптографическое преобразование, которое позволяет при получении текста другим пользователем проверить авторство и подлинность сообщения.

Криптостойкостью называется характеристика шифра, определяющая его стойкость к дешифрованию без знания ключа (т.е. криптоанализу). Имеется несколько показателей криптостойкости, среди которых:

1. количество всех возможных ключей;
2. среднее время, необходимое для криптоанализа.

Эффективность шифрования с целью защиты информации зависит от сохранения тайны ключа и криптостойкости шифра [3].

Таким образом, при создании и модернизации автоматизированных систем обработки информации в информационных системах необходимо уделять пристальное внимание обеспечению ее безопасности. Именно этой проблеме посвящена данная работа, т. к. эта проблема является сейчас наиболее актуальной и наименее исследованной. Если в обеспечении физической и классической информационной безопасности давно уже выработаны устоявшиеся подходы, то в связи с частыми радикальными изменениями в компьютерных технологиях методы безопасности информационных системах требуют постоянного обновления.

Разработано программа для обмена информации которая позволяет резко повысить безопасность коммерческой информации при ее хранении и электронном обмене в информационных системах. При работе с программой зашифрованное сообщение поддается чтению только при наличии ключа, что этим обеспечивает защиту информации.

Литература

1. Баричев С. Г., Гончаров В. В., Серов Р. Е. Основы современной криптографии. - М. : «Горячая линия - Телеком», 2001
2. Иванов М.А. Криптографические методы защиты информации в компьютерных системах и сетях. - М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2001. - 368 с.
3. N.Koblitz. A Course in Number Theory and Cryptography. Springer, Berlin, 2nd edition, 1994.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Г. Д. Кузнецова
МПГУ, г.Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемы качества образования в современной школе. Выделены причины снижения качества обучения. Обозначены факторы, влияющие на качество образовательного процесса. Намечены пути решения проблемы.

Ключевые слова: качество образования, воспитание, развитие, компетенция, знания, умения, навыки, образовательный процесс, коммуникация, сотрудничество, профессионализм, мотивация.

PROBLEM OF EDUCATION QUALITY IN MODERN SCHOOL

G.D. Kuznetsova

MPGU, Moscow, Russia

Abstract. The article reveals the main problems of education quality in modern school. The reasons for the decline in the quality of education are singled out. Factors influencing the quality of the educational process are identified. The ways of solving the problem are outlined.

Keywords: quality of education, upbringing, development, competence, knowledge, skills, educational process, communication, cooperation, professionalism, motivation.

Школа с момента ее зарождения была и остается центром культуры, развития и становления личности. От того насколько эффективно организован этот процесс зависит будущее государства и общества в целом. Современная школа непрерывно совершенствуется, меняется, что отвечает задачам ФГОС начального, основного общего и среднего образования. Растет конкуренция среди общеобразовательных учреждений, а это в свою очередь вызывает необходимость создания условий для качественного обучения школьников. Повышение качества образования одна из приоритетных задач современной школы. Поиск путей решения этой задачи является важной проблемой образовательного учреждения. Под качеством образования понимается обучение, воспитание и развитие школьников, выражающихся в таких показателях как знания, умения, навыки, компетенции, а также ценностно-эмоциональное отношение к миру. Ключевую роль здесь играет не только процесс, но и результат. Среди показателей эффективности деятельности школы можно выделить такие как уровень сформированности знаний, умений, навыков, компетенций и личных достижений учеников, состояние здоровья, уровень соответствия стандартам образования, адаптации ученика к жизни в обществе, соответствие образовательного процесса ожиданиям основных участников образовательного процесса. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом качество обучения остается основным при оценке эффективности профессиональной

деятельности учителей и школы в целом. С целью повышения качества организуется контроль результатов образования, который включает в себя воспитательные, развивающие и образовательные компоненты. Контроль выполняет не только проверяющую функцию, но и обучающую. Обучающее значение заключается в корректировке знаний и умений ученика. При правильно организованном систематическом контроле у учеников формируется привычка работать, ответственно выполнять задания, вырабатывается желание достичь более высоких результатов.

Причины снижения качества образования зависят от нескольких факторов: от профессионализма учителя, от возможностей и трудолюбия ученика, от включенности родителей в образовательный процесс школы. Рассмотрим основные причины. Известно, что качество обучения напрямую зависит от посещаемости. Отсутствие контроля со стороны родителей за посещаемостью ребенка, потакание ему в пропуске уроков приводит к снижению успеваемости и качеству знаний. При этом слабое здоровье ученика также сказывается на качестве обучения. Другой причиной снижения качества обучения является отсутствие мотивации к учению. Ученики не связывают обучения с жизнью и не видят перспективу для приложения своих знаний. Формирование мотивации к познанию, интереса к новым знаниям – задача не только самого ученика, но и учителя. От того насколько интересно будет проведен урок, какие формы и методы лягут в основу урока, во многом зависит его успех. Задача учителя заключается в том, чтобы в учебном материале находить новое, неизвестное ученикам и в то же время полезное и актуальное. Однако следует констатировать, что в школе по большей части преобладают пассивные формы организации учебной деятельности и мало используются активные, такие как проектная, групповая, интерактивная, дискуссионная.

Неумение конструктивно выстраивать взаимоотношения с учениками, представляет одну из главных проблем современной школы. Причины кроются в слабом владении знаниями возрастной психологии и методами коммуникации.

Одним из способов повышения качества обучения является правильная организация учебного процесса. Необходимо грамотно спланировать учебную деятельность, включающую в

себя такие компоненты как четкая организация этапов урока, пространства класса, взаимодействия учителя и ученика, а также взаимодействие учеников между собой. Значительную роль в качестве обучения играет подбор материала, способы его подачи ученикам, использование современных методик и технологий обучения, грамотное применение наглядности и технических средств обучения. Для того, чтобы успешно управлять качеством образования, необходимо учитывать такие факторы как наследственный, социально-экономический и личностно-деятельностный. Генетическая природа человека в наименьшей степени поддаётся изменениям и играет важную роль. Социально-экономический компонент тесно связан с уровнем развития экономики и культуры общества. Личностно-деятельностный элемент напрямую зависит от активности личности и влияет на формирование ее психологических новообразований, способствует духовной зрелости.

Результаты, характеризующие зрелость школьника, проявляются в обученности, мотивации, творчестве, здоровье и духовно-нравственном развитии. В настоящее время, согласно статистике, половина учеников находится на среднем уровне учебной зрелости, недостаточно владеют учебными умениями, что сказывается на качестве образования. Для решения этой проблемы необходимо обучить школьников способам познавательной деятельности и формированием у них универсальных учебных действий.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**Гильяно А.С., Баранова Е.М.
РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, г.Москва, Россия**

Аннотация: в статье рассматривается современная ситуация преподавания в системе высшего образования, актуализируется проблема интенсификации обучения, предлагается новый подход к построению учебного процесса в

ВУЗе в условиях сокращения аудиторных часов, в частности на этапе обучения в магистратуре.

Ключевые слова: интенсификация обучения, проблемное обучение, учебная задача, кейс-метод.

TRAINING INTENSIFICATION AT THE HIGHEST SCHOOL: PROBLEM AND SOLUTIONS

Gilyano Albina S., Baranova Ekaterina M.

**Russian State Agrarian University - Moscow Agricultural Academy
them K.A. Timiryazev, Moscow, Russia**

Abstract: in article the modern situation of teaching in system of the higher education is considered, the training intensification problem is staticized, new approach to creation of educational process in HIGHER EDUCATION INSTITUTION in the conditions of reduction of classroom hours, in particular at a grade level in a magistracy is offered.

Keywords: training intensification, problem training, educational task, case-study.

Современное общество характеризуется развитием высоких технологий, постоянным потоком информации, воздействующим на психику, а также ускорением всех процессов, связанных с жизнедеятельностью человека. Образование не стало исключением. Новые образовательные стандарты предусматривают увеличение количества часов на самостоятельную работу за счет уменьшения аудиторных часов как у бакалавров, так и у магистров. ФГОС ВО и учебные планы по направлениям магистратуры имеют минимальное количество часов, отведенное на лекционные курсы. Большое значение придается практическим занятиям, самостоятельной работе и практике. В требованиях ФГОС ВО к структуре ОПОП соотношение лекционных и практических занятий четко регламентируется и составляет не более 40% от всех аудиторных часов [6].

В таких условиях с одной стороны остается проблема повышения качества образования, и в тоже время возникает

необходимость коренным образом изменить сам процесс обучения, то есть необходим поиск путей и средств для решения проблемы интенсификации обучения. Один из путей её решения – формирование у обучающихся умения самостоятельно и творчески мыслить. Это становится возможным только при включении собственной активности студента.

Целесообразность развития такой активности у обучающихся неоднократно затрагивалась в научно-практических исследованиях и продолжает оставаться актуальной проблемой на данный момент. В своих предыдущих работах авторы показывают необходимость формирования профессиональных компетенций обучающихся в рамках деятельностного подхода, приводят классификацию интерактивных методов обучения в высшей школе, направленных на развитие способности студентов к организации и реализации самостоятельной профессиональной деятельности [4], анализируют проблему применения активных и интерактивных методов обучения в системе высшего образования, рассматривают факторы, определяющие эффективность их использования, а также обосновывают целесообразность применения интерактивных методов обучения для развития проективных и рефлексивных способностей студентов ВУЗа [1,2,5,7,8].

К сожалению, не все педагоги готовы и способны реализовывать новый подход к обучению в высшей школе. Это связано с необходимостью самому активно включаться в образовательный процесс, что предполагает дополнительные затраты и в подготовке к занятию и в его проведении, постоянное повышение квалификации, а также глубокое и всестороннее знание преподаваемых вопросов в области практической деятельности [4].

С нашей точки зрения, новый подход к обучению, его интенсификация позволяет по-новому взглянуть на сам процесс и не только более эффективно использовать образовательное пространство, но и по-новому осмыслить содержание обучения.

Встает проблема рационального отбора учебного материала, интеграции теоретических знаний в учебные задачи, решаемые на практических занятиях. Подготовка таких задач и их решение, на наш взгляд, является основой получения

обучающимися качественных знаний по изучаемой дисциплине, задает формат проблемного обучения.

Существуют как минимум три общие позиции учебного процесса, в которых применение учебной и ситуационной задачи (case-study) заведомо оправдано [3]:

1) введение в программу, т.е. предварительное знакомство с изучаемой дисциплиной. На этом этапе педагогу целесообразно предложить для рассмотрения учебную задачу либо представить демонстрационный кейс, выразительно освещающий сложность задач, которые предстоит решать тем, кто изучает данный предмет. Такая развернутая презентация выполняет ориентирующую и мотивирующую функцию, раскрывая перед обучающимися полноту содержания и сложность выбранной ими специальности и настраивая их на серьезную работу;

2) основная позиция учебного процесса, в которой необходимо применять ситуационный метод (case-study) по времени относится к относительно поздним этапам обучения, когда базовые средства ориентировки в профессиональной области (теории, понятия, схемы и т.д.) как таковые уже освоены, и вопрос состоит в их синтетическом применении в сложных ситуациях действия [3];

3) заключительная позиция в учебном процессе – аттестация студента, где может быть использован конкретный кейс (практическая задача) как диагностический инструмент, позволяющий выявить профессиональную компетентность будущего специалиста.

Подбор системы подобных задач для учебной программы представляет особую и весьма сложную задачу, которая, как правило, решается чисто эмпирически. Тем не менее, после прохождения практики студентами на этапе обучения в магистратуре, возможно совместное конструирование кейсов на практических занятиях. Это может позволить сохранить активность студентов и повысить их творческий потенциал на протяжении всего процесса обучения в ВУЗе.

Литература

1. Баранова Е.М. Анализ актуальности проблемы применения активных методов обучения в современной системе

образования / Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 79 (5-2). С. 9-15.

2. Баранова Е.М. Оценка эффективности использования активных методов обучения / Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 4. С. 73-84.

3. Гильяно А.С. Метод кейсов в подготовке психолога образования//Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. №7-2(91). С. 45-52.

4. Гильяно А.С., Умняшова И.Б. Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения / Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 4 (8). С. 62-67.

5. Гильяно А.С., Умняшова И.Б., Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2016. Часть 1. С.543- 546.

6. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (URL: <http://fgosvo.ru> 11.03.2017 (дата последнего посещения))

7. Умняшова И.Б., Кузнецова А.А. Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва: РУДН, 2016. Часть 1. С.538-543.

8. Чернова М.А., Гильяно А.С. Инновационные формы обучения как фактор успешности при подготовке экономиста в многопрофильном колледже // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы» (г. Красноярск, 23-27 ноября 2015г.) Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2016. С. 361–364.

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Умняшова И.Б.

Московский государственный психолого-педагогический университет, г.Москва, Россия

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем высшего образования – организации и оцениванию самостоятельной работы студентов. Обращается внимание на недостаточность представленности четких и однозначных критериев оценивания данных видов работ.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, оценивание самостоятельной работы студентов, критерии оценивания

TO THE QUESTION OF EVALUATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

Umnyashova I.B.

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Abstract: The article is devoted to the topical problems of higher education - an organization and evaluation of the independent work of students. There is an emphasize to the insufficiency (shortage) of clear and unequivocal criteria of the evaluation of students' independent work.

Keywords: independent work of students, evaluation of students' independent work, evaluation criteria

В системе современного высшего образования существует устойчивая тенденция к снижению количества часов аудиторных занятий и увеличению объема самостоятельной работы студентов. Правильно организованная самостоятельная работа, направленная на анализ научно-практической литературы, проведение мини-исследований, проектирование авторских программы

профессиональной деятельности и решение кейсовых профессиональных задач – один из самых эффективных способов развития профессиональных компетенций специалистов, способных самостоятельно добывать, обобщать и грамотно использовать научную информацию в решение различного рода профессиональных задач. Преподаватель высшей школы перестает быть уникальным и единственным носителем научного и профессионального знания, все больше возрастает потребность в преподавателе – эксперте и консультанте, способного организовать процесс развития у студентов профессиональных компетенций и способности учиться в течение всей жизни. Грамотно организованная самостоятельная работа студентов – это важнейший ресурс для преподавателя высшей школы по решению актуальных задач высшего образования.

Организационно - целевой основой самостоятельной работы студентов является компетентностный подход, обеспечивающий отработку профессиональных компетенций, отвечающих потребностям современного рынка труда, способствующих интеграции специалиста в профессиональную деятельность [5]. Аудиторные занятия должны проводиться максимально с использованием интерактивных методов обучения, создающих условия для развития навыков исследовательской и проектировочной деятельности, способности к рефлексивному анализу собственной и чужой профессиональной деятельности [1; 2; 4]. Самостоятельная работа студентов должна быть логичным продолжением аудиторных занятий, задания для самостоятельной работы должны быть направлены на развитие вышеуказанных компетенций, отработку практических навыков и самостоятельное проектирование образцов моделей поведения в той или иной профессиональной ситуации. Проведенный анализ программ самостоятельной работы студентов средних профессиональных и высших учебных заведений, доступных в сети Интернет, показал, что в ряде случаев самостоятельная работа студентов описывается как перечень теоретических вопросов по конкретным темам с указанием списка источников, рекомендуемых для изучения (не всегда актуальным и доступным для студентов). Более благоприятный вариант, который все чаще находит отражение в современных программах по организации самостоятельной работы

студентов – это описание проектных и исследовательских заданий, в процессе выполнения которых создаются условия для развития профессиональных компетенций. При этом в большинстве случаев вместе с инструкцией по выполнению задания описываются требования к её оформлению, рекомендации по организации этапов самостоятельного исследования, рекомендуются не только конкретные источники, но и периодические издания и Интернет-ресурсы, что позволяет студентам узнавать о постоянно обновляемых источниках научной информации. Но при этом в подавляющем большинстве программ мы отмечаем отсутствие четких критериев оценки самостоятельной работы студентов.

Определение четких критериев оценивания самостоятельной работы студентов – это обозначение сути и границ отметки как результата проделанной работы. Как известно, у отметки существует три основных функции: поощрение/наказание, обратная связь и мотивация к дальнейшей деятельности [3]. Непонимание студентом, каким образом производится оценка его работы, приводит к изменению его мотивации к выполнению последующих работ в сторону формализации деятельности (например, делаю работу, потому что нужно получить баллы, чтобы потом получить стипендию), в то время как четкие критерии оценивания позволяют студенту получить обратную связь о качестве выполненной работы, понять, что и почему пока не достигнуто и наметить программу саморазвития компетенций в этой области.

Хочется обратить внимание, что во многих программах самостоятельной работы студентов присутствует описание критериев оценки заданий. Но при этом достаточно часто можно встретить формальное описание критериев, содержащее общие фразы типа *«отлично – работа выполнена на высоком профессиональном уровне, все задания выполнены правильно»*. В ряде случаев можно встретить более подробное описание критериев оценивания, например в методических рекомендациях по выполнению внеаудиторной самостоятельной работы Красноярского финансово-экономического колледжа (филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ) *оценка «5» ставится тогда, когда студент свободно применяет задания на практике; не допускает ошибок в воспроизведении*

изученного материала; выделяет главные положения в изученном материале и не затрудняется в ответах на видоизмененные вопросы; усваивает весь объем программного материала; оформляет результаты работы в соответствии с заявленными требованиями. Как видно из описания, данные критерии возможно проверить только в процессе любой формы контроля (устный ответ, тестирование и т.д.), а не относятся напрямую к критериям проверки и оценки конкретного выполненного задания. Первый критерий, связанный со способностью применять знания в процесс практической деятельности, указывает на то, что процедура аттестации должна включать в себя как минимум решение профессиональных задач, а как максимум должна проводиться после прохождения студентом производственной практики, что несколько шире, чем выполнение заданий для самостоятельной работы.

В ряде программ устанавливается числовое значение показателей критериев, используется цифровой шаг – 6,4,2,0, при этом шаг выбирается преподавателем произвольно (например, программа самостоятельной работы студентов Уральского Федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2016). По факту получается, что баллы 5, 3 и 1 в такой системе не имеют значения или их выставление зависит сугубо от субъективного восприятия преподавателя, оценивающего данный вид работы студента. Еще один вариант формулировки субъективных критериев оценивания – введение шкалы оценивания, основанного на личном восприятии правильности выполнения задания. Например, в учебном пособии Троянской С.Л., Савельевой М.Г. «Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов» (Ижевск, 2014) описаны критерии оценки работы (умения решать проблему, объяснять явление, ориентироваться в мире ценностей и т.д.), при этом каждый критерий оценивается по четырех балльной шкале, где 0 – нет, 1- скорее нет, 2- скорее да, 3 – да. Возникает вопрос, в чем заключаются четкие различия между 1 и 2 баллами и как такая оценка работа может дать обратную связь студенту о его готовности или способности к выполнению конкретного действия?

Еще одна особенность, выявленная в ходе анализа программ и методических рекомендаций, описывающих критерии

оценивания самостоятельной работы студентов – это различия в количестве баллов за работу и критериев оценивания. В ряде случаев можно наблюдать такую картину: указано, что работа оценивается в 10 баллов, а количество оцениваемых параметров работы – 5-7, иногда критериев может быть указано больше, чем количество баллов за конкретный тип работы. В некоторых программах указывается набор критериев и «стоимость» каждого критерия в баллах, например: содержательность работы – 3 балла, отражение основных положений и выводов – 5 баллов, грамотность изложения – 1 балл и т.д., при этом не дается более конкретное указание для оценивающих и выполняющих работу, за что будет выставляться меньшее количество баллов по каждому критерию, что также приводит к ситуации оценивания работы «на глазок», опираясь на субъективное восприятие анализируемой работы преподавателем, проводящим ее оценку.

С нашей точки зрения, описание четких критериев оценивания самостоятельной работы является необходимым условием организации этого вида учебной деятельности студентов, наравне с описанием требований к содержанию и оформлению самой работы и указанием перечня актуальных и доступных для изучения научных источников. При проектировании заданий, которые студент должен выполнить самостоятельно в процессе освоения учебной дисциплины и практической деятельности в период практики, автор рабочей программы учебной дисциплины должен четко представлять и подробно описать, за что конкретно будет получен студентом тот или иной балл при оценивании его самостоятельной работы. Четкие и однозначные критерии оценивания работы являются также ориентиром для студента при организации им собственного процесса обучения и формируют у него образ будущей работы, которую он должен представить для оценивания как отчет о выполненной работе. При этом преподавателям высшей школы стоит понимать, что создание и описание разнообразных критериев оценивания, которое в настоящее время наблюдается в программах по организации самостоятельной работы студентов даже на уровне одного учебного заведения, не является благоприятной ситуацией для организации эффективной самостоятельной работы студентов, которым приходится

посвящать часть времени изучению и учету этого многообразия критериев при выполнении работ. Создание и принятие единых критериев оценивания хотя бы конкретного типа работ (курсовой проект, эссе, программа и т.д.), выполненных студентами в ходе самостоятельной работы, требует консолидации усилий большого количества участников образовательного процесса высшей школы, и вызывает сомнение, что реализация данной задачи возможна в масштабах всей системы высшего образования. Но разработка и принятие профессиональным сообществом единого подхода на уровне одной образовательной организации или хотя бы в рамках одной кафедры/ одной образовательной программы, представляется нам крайне актуальной задачей, которая будет способствовать повышению эффективности самостоятельной работы студентов.

Литература

[1]. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.* Интерактивные методы высшей школы: ресурсы и проблемы применения // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. №4 (8)/12. – с.62-67.

[2]. *Гильяно А.С., Умняшова И.Б.*, Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва : РУДН, 2016. Часть 1. С.543- 546.

[3]. *Умняшова И.Б.* Психологическая сущность отметки в современном образовании // Вестник практической психологии образования. 2006. №3. с. 49-53.

[4]. *Умняшова И.Б., Кузнецова А.А.* Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. Ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. – Москва : РУДН, 2016. Часть 1. С.538- 543.

[5]. *Черная А.В.* Развивающий потенциал самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке:

теория и практика. 2011. – URL :
<http://psyjournals.ru/education21/issue/54347.shtml>

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Э. Смирнова
Московский городской педагогический университет,
г.Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности работы преподавателя вуза, связанные со спецификой подготовки учебных текстов для размещения их в системе дистанционного образования. Особое внимание в статье уделено проблеме разработки заданий для проверки качества усвоения информации, представленной в учебных текстах в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебный текст, учебное задание, структурно-логическая схема.

FEATURES THE WORK OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

I.E. Smirnova

Abstract. The article discusses some features of the lecturer, associated with the specificity of training texts for inclusion in the system of distance education. Special attention is paid to the problem of development of tasks for checking the quality of mastering the information presented in academic texts in the system of distance learning.

Key words: distance learning, educational text, learning task, structural and logical scheme.

Современное высшее образование трудно представить себе без использования информационно-коммуникационных средств и технологий. Они открывают широкий доступ к разнообразным

информационным ресурсам, а также позволяют удовлетворять потребности в получении образования в дистанционных формах, удобных для достаточно многочисленных категорий потребителей образовательных услуг. Все это обуславливает интенсивную разработку дистанционных средств, форм и методов обучения в системе высшего образования.

Однако переход к использованию дистанционных форм, как известно, требует учета их специфики – как при планировании и организации, так и при реализации образовательного процесса. Это с неизбежностью влечет за собой изменения в характере труда преподавателя.

Наиболее существенной особенностью дистанционного обучения является то, что непосредственное общение с преподавателем для обучающегося сведено к минимуму, и усвоение учебного материала происходит преимущественно посредством знакомства и работы с текстами. Именно поэтому для преподавателей, осуществляющих обучение в дистанционном формате, становятся важными задачи:

- 1) подготовки текстов, которые предоставляются обучающимся в качестве заменителей традиционных лекций;
- 2) разработки заданий, способствующих как успешному усвоению текстов, так и проверке степени этой успешности.

Анализ учебных текстов (традиционных вузовских учебников по дисциплинам гуманитарного направления) показывает, что к изучению представлены в основном *явления* (или выражающие их понятия) или *процессы*. Также в вузовском учебном процессе часто изучаются основы различных наук.

При всем разнообразии текстов и «поправках» на их авторскую оригинальность, можно назвать следующие необходимые составляющие текста, который можно было бы считать учебным:

- наличие определений (явлений, понятий или процессов);
- пояснения;
- разложение изучаемого на структурные составляющие;
- примеры.

В соответствии с этим можно выделить основные разновидности в характере учебных текстов (они встречаются не только в разных учебниках, но и внутри одного, и также внутри текста по одной теме):

- *описательный* учебный текст (как правило, таким текстом излагается история вопроса, вводные темы или их фрагменты, подходы к основной части и пр.; иногда в такие тексты включаются «риторические» вопросы, и тогда они приобретают характер рассуждений);

- *разъяснительный* учебный текст (используется в основной части, включает в себя определения, пояснения к структуре и связям между изучаемыми элементами – всё то, что может стать основой для схематического отображения учебного материала);

- *иллюстративный* учебный текст (таким текстом излагаются примеры; также сюда можно отнести то, что используется в рисунках, таблицах и пр.).

При дистанционном обучении преподавателю важно производить дополнительную обработку текста, предоставляемого к изучению: сокращать «пространность» некоторых фрагментов, обеспечивать логические связи с помощью специальных фраз, выделять различными способами наиболее важные смысловые и структурные элементы, привлекать внимание к определениям основных понятий темы и пр. Важно, чтобы сам текст был представлен в том виде, в котором его легче прочитать и усвоить «с экрана». По сути, преподаватель должен готовить тексты к размещению их в системе ДО так, как если бы он готовил к ответственному изданию текст учебника.

Разработка заданий, способствующих успешному усвоению текстов и проверке степени этой успешности, является второй специфической задачей преподавателя, работающего в системе ДО. Такие задания должны, прежде всего, обеспечивать верное отображение учебного материала и проверять знание и понимание:

- 1) основных понятий и категорий изучаемой темы;
- 2) их наиболее важные (для понимания темы) структурные составляющие;

3) наиболее существенные взаимосвязи элементов (понятий).

В практике дистанционного обучения для работы с понятиями уже хорошо зарекомендовали себя задания по составлению различных вариантов словарей и глоссариев по изучаемой теме – как по материалу лекции, так и по дополнительным источникам (вариант задания – заполнение таблицы на соответствие названия понятия его определению). Для лучшего усвоения структурных составляющих основных понятий эффективной может стать работа по построению структурно-логической схемы по теме (вариант задания – полное или частичное заполнение уже готовой схемы, построенной преподавателем – элементами из предложенного списка, или элементами, самостоятельно выбираемыми на основе изученного текста).

Работа с логической схемой полезна по той причине, что схема представляет собой, по сути, «каркас» необходимых знаний по теме, включая в себя основные понятия, основные характеризующие их элементы и связи между ними [2].

Последовательность действий при разработке структурно-логической схемы может быть представлена в виде инструкции обучающимся, следующим образом:

- просмотрите тематический (научный) обзор и выпишите на отдельные листы заголовки разделов и подразделов;
- выпишите из каждого раздела тематического обзора основные понятия и категории;
- прочитайте текст и найдите взаимосвязи между понятиями и категориями внутри раздела, а затем выявите в тексте или установите путем умозаключений обобщающие понятия и категории;
- выберите наиболее общие понятия и категории, объединяющие содержание текста;
- постройте логическую схему, включающую выбранные вами понятия и категории с учетом взаимосвязи между ними.

При наличии обобщающих понятий и категорий эта схема будет представлять собой так называемое «дерево», отдельные ветви которого – либо логические цепочки, когда установлены

причинно-следственные связи между понятиями, либо хронологические последовательности, если понятия, категории и факты связаны хронологически.

Построенная таким образом схема должна быть проанализирована на предмет выявления и исключения дублирования понятий в различных ветвях и уточнена в соответствии с выводами, имеющимися в тексте.

Такая учебная работа, направленная на усвоение основных понятий и связей между ними, соотносится с описанными особенностями функционирования мозга [1], согласно которым усвоение информации происходит по принципу отображения понятия или явления в виде образа – паттерна, и выстраивания его связей с другими (знакомыми или новыми) понятиями.

Учитывая, что связи становятся более сильными и прочными, если сопровождаются и поддерживаются сенсорным восприятием, а также окрашены значимостью для обучающегося, важными становятся задания не только на интеллектуальную обработку текста, но и на выработку собственной позиции, мнения, решения и пр. - по допускающим такую работу аспектам темы. В этом отношении хорошо использовать задания по написанию эссе, аннотаций, аналитических записок, составлению рейтингов, разработке своих моделей и проектов, и прочих видов заданий, предполагающих аналитическую и творческую деятельность, и связанных с проявлением собственной активности обучающихся и их эмоциональной включенности в процесс переработки информации. Главное здесь – чтобы эта собственная переработка обязательно имела место. Особенно актуально это:

1) для обеспечения компетентного подхода при реализации образовательного процесса [4];

2) в ситуации широкой доступности разнообразных видов «готовых» материалов, представленных в современных информационных источниках [3].

Также важно помнить о том, что усвоенное понятие – это узнанное, «идентифицированное» понятие. Для этого необходимо обеспечить обучающихся возможностью «узнать» усвоенное понятие, причем с «разных сторон». Для решения этой задачи хорошим и признанным эффектом обладают тренировочные и контрольные тесты.

В соответствии с изложенным, при оценке результатов усвоения текстов наиболее важными критериями будут являться:

- полнота усвоения основных понятий темы;
- правильность понимания смысла этих понятий («узнавание»);
- усвоение (в необходимой полноте и правильности) связей между понятиями темы;
- способность представить тему в целом (отразить правильно последовательность представления структурных разделов темы) [5].

Следовательно, для проверки качества усвоения учебного материала, представленного в текстовой форме, преподавателю необходимо разрабатывать комплекс заданий, направленный на проверку различных уровней усвоения учебного текстового материала:

- на уровне узнавания,
- на уровне воспроизведения,
- и на уровне оперирования понятиями.

Это в итоге должно способствовать не только более объемному и осознанному усвоению темы, но и более полной и точной оценке образовательных результатов.

Литература

1. Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении. – М.: ПАРВИНЭ, 2003.
2. Смирнова И.Э. Исследование продуктивности инновационного средства обучения «Логическая схема» / Инновации в образовании. № 6.- М.: СГУ, 2005. – с. 105-112.
3. Смирнова И.Э. Качество работы с текстовой информацией с точки зрения компетентностного подхода / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 2 / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010. – С. 251-259.
4. Смирнова И.Э. Компетентностно-ориентированный учебный процесс: психолого-педагогические аспекты / Психология обучения . № 3, март, 2014. – С. 33-46.

5. Смирнова И.Э. Психолого-педагогические основы оценки продуктивности учебной деятельности студентов в ходе работы с текстовой информацией // Труды СГУ. Выпуск 82. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. М.,2005. – с. 78-86.

ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

А.Н.Ганичева

Московский городской педагогический университет, Россия

О.Л.Зверева

**Московский педагогический государственный университет,
г.Москва, Россия**

Аннотация: В статье раскрываются инновационные формы организации образовательного процесса в высшей школе в соответствии с современными требованиями подготовки специалиста. Рассматривается сущность понятия «инноватика» и его применение к образовательному процессу.

Ключевые слова: высшее образование, формы преподавания, инновации, сетевое взаимодействие

INNOVATIONS IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE MODERN UNIVERSITY

A. N. Ganicheva, O. L. Zvereva

MSPU

O. L. Zvereva

MSPU, Moscow, Russia

Abstract: The article describes the innovative forms of organization of educational process in higher education in accordance to the modern requirements of specialist training. The essence of concepts "innovation" and its application to the educational process is described.

Keywords: high education, forms of teaching, innovation, networking

Нововведения характерны для любой профессиональной деятельности человека, поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. На протяжении последних десятилетий продолжает оставаться актуальным вопрос о формировании готовности студента высшей школы к педагогической деятельности. ФГОС ВО направлен на формирование у будущих педагогов профессиональных компетенций: готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способность к коммуникации, к работе в команде и др. Построение эффективного педагогического процесса в высшей школе тесно связано с организацией взаимодействия его участников. В Профессиональном стандарте педагога отмечено необходимое умение сотрудничать с другими педагогическими работниками и специалистами в решении воспитательных задач.

Уходят в прошлое репродуктивные методы, основанные на механическом запоминании. Современные реалии диктуют поиск иных форм организации обучения в высшей школе.

В современном профессиональном образовании широко внедряются инновационные формы и технологии образования. Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Термин «инноватика» в отличие от «инноваций» трактуется как отрасль экономической области знаний, изучающей закономерности инновационных изменений в макро- и микроэкономике. Таким образом, инноватика занимается изучением инновационных процессов, сущности нововведений, особенностей инновационного развития.

Последнее десятилетие в системе высшего образования ведется поиск инновационных форм и методов обучения, минимизация и оптимизация временных, психологических, эмоциональных и других ресурсов. На этапе модернизации форм обучения в современном вузе активно используются дискуссии, круглые столы, ролевые и деловые игры, проекты, мастер-классы, (мастер-студии, мастер-полигоны), воркшопы. Общим в этимологии смежных понятий то, что ведущий мастер-класса не

просто делится своим мастерством перед аудиторией, а побуждает ее на основе витагенного опыта приобщиться к деятельности, попробовать постичь азы под руководством наставника [1, с.362].

В настоящее время на первый план выдвигаются инновационные формы и технологии научно-методического сопровождения: тьюториал, модерирование, супервизия, профессиональные тренинги, консультирование, коучинг, образовательный консалтинг и др.

Педагоги МГПУ в обучении взрослых (очно-заочная, заочная формы обучения, переподготовка) используют такие инновационные формы как спитинг и эдьютейнмент. Термин «спитинг» образован от английских слов: "speak" - говорить и "eat" – есть. Суть спитинга состоит в том, что обучение переносится из аудиторий в кафе и кофейни. В обучении взрослых эта форма заняла свою нишу - многие взрослые стремятся получить новые знания, но, чувствуя психологический дискомфорт, не всегда готовы вернуться "за парту".

Термин эдьютейнмент образован от английских слов – «образование» и «развлечение». Мы позиционируем эту форму как «увлекательное обучение», в процессе которого интегрируются мастер-классы, дискуссии, «мозговой штурм», тьюториал и др. Безусловно, все инновационные формы требуют дополнительной подготовки преподавателя, а также проявление его авторской харизматичности, яркой индивидуальности и презентабельности.

Особо следует остановиться на такой форме организации образовательного процесса, как сетевое взаимодействие в образовании, предполагающее вовлечение сразу нескольких организаций в учебный или внеурочный процесс. Сетевое взаимодействие характеризуется как совокупность связей, дающих возможность инициировать посредством инновационных идей разработку новых моделей содержания образования, процессуально-технологических решений в образовании, его управлении на основе совместного использования интеллектуально-образовательных ресурсов [3, с.171].

Сетевое взаимодействие вузов России постепенно начинает занимать широкое распространение. В рамках сетевого проекта

успешно реализована модель взаимодействия МПГУ (Москва) с РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

На основе ИКТ-технологий преподавателями РГПУ были разработаны различные фонды оценочных средств: контрольно-измерительные материалы, вариативные разноуровневые задания для студентов, кейсы и др. Для установления «обратной связи» с целью выявления эффективности проведенной работы студентам была предложена анкета. В ответах они отметили, что было интересно посещать лекции, осваивать практические действия на занятиях; они узнали новую, полезную информацию, связанную с будущей профессией. Основными трудностями, по мнению студентов, были: недостаточность времени для организации самостоятельной деятельности, перевод большого объема учебного материала в формат самостоятельного изучения и др. Самым ярким впечатлением было применение полученных знаний и умений в практической работе, получение результата. Студенты актуализировали знания через выполнение проектных и практических заданий [2, с.401].

У преподавателей сетевое взаимодействие вызвало интерес к новому содержанию и формам, возможность проявления творчества. Работа завершается вебинаром, где каждый участник дистанционно мог выразить свое мнение, поделиться достижениями и трудностями, наметить перспективы сотрудничества.

К результатам совместной деятельности преподаватели относят освоение студентами компетенций, ориентировку в социально-культурной сфере, повышение мотивации, создание практико-ориентированного результата, получение умений оценивать состояние явлений и оформление результатов документально, реализация творческого потенциала студентов.

Литература

1. Ганичева А.Н. Инновационные практики в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования. **Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации:** сб. научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и

психологии МПГУ (8-10 декабря 2016 года) / ред. - составители Л.М.Волобуева, Т.И.Ерофеева и др. – М.: НИИ школьных технологий, 2017. – С.361-366.

2. Зверева О.Л. Преподаватель университета глазами студента Дошкольное образование и профессиональная подготовка кадров: традиции и инновации: сб.научных статей междуна-родной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (8-10 декабря 2016 года) / ред. - составители Л.М. Волобуева, Т.И. Ерофеева и др.– М.: НИИ школьных технологий, 2017. – С. 399-406.

3. Рогова А.В. Сетевое взаимодействие в образовании в контексте методологических подходов//Человек и его ценности в современном мире. VI Международная научно-практическая конференция/Под ред. К.Г. Эрдынеевой. - Чита, Изд.: Забайкальский государственный университет, 2015. - С.171-178.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

Н.А. Маринкина, С.Н. Горшенина
МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, касающиеся необходимости подготовки будущего учителя к реализации педагогических технологий. Обозначены необходимые знания, технологические умения и трудовые действия будущего учителя по реализации педагогических технологий в контексте требований профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: педагогические технологии, технологическая компетентность, будущий учитель, профессиональный стандарт педагога.

Abstract: The article deals with the issues related to the need to prepare the future teacher for the implementation of pedagogical

technologies. The necessary knowledge, technological skills and labor actions of the future teacher for the implementation of pedagogical technologies in the context of the requirements of the professional standard of the teacher are indicated.

Keywords: pedagogical technologies, technological competence, the future teacher, professional standard of a teacher.

Современные процессы модернизации образования направлены на повышение требований к качеству подготовки педагогических кадров, достижению новых образовательных результатов.

Эффективность и продуктивность профессиональной деятельности учителя зависит от овладения механизмами и способами донесения содержания образования до обучающихся [1]. Последнее связывается с тем, насколько учителя обладают знаниями о современных педагогических технологиях, владеют приемами их проектирования и реализации [2]. В научной литературе (В. П. Беспалько, И. С. Дмитрик, В. Т. Фоменко) отмечается, что педагогические технологии обеспечивают достижение качественного гарантированного педагогического результата.

В связи с этим особую значимость приобретает профессиональная подготовка будущего учителя в вузе, в процессе которой закладываются основы технологической составляющей профессиональной деятельности. В научной литературе (Н.Ю. Каракозова, Л.М. Митина, Н.Б. Пикатова, А.П. Тряпицина) данный аспект рассматривается с позиции формирования технологической компетентности.

Следует отметить, что под технологической компетентностью будущего учителя мы понимаем интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием знаний педагогических технологий, умений проектировать и применять их с учетом знания законов развития личности, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [3, с. 279].

Требования к формированию технологической компетентности учителей сформулированы в профессиональном

стандарте педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [4]. Анализ содержания документа позволил выделить необходимые знания, определяющие когнитивный компонент технологической компетентности педагога. Педагог должен знать:

- основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

- основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

- современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

- методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения.

Согласно стандарту педагог должен владеть следующими необходимыми технологическими умениями:

- разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

- применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся);

- владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.

В документе обозначены трудовые действия деятельности педагога, определяющие необходимость овладения технологической компетентностью, в частности, освоение способов применения психолого-педагогических технологий (в т.ч. инклюзивных) необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся.

В контексте требований профессионального стандарта

педагога подготовка будущего учителя к реализации педагогических технологий осуществляется в рамках освоения учебной дисциплины «Педагогика» (модуль «Педагогические технологии») базовой части учебного плана основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. При этом содержание подготовки включает следующие аспекты: освоение сущности технологического подхода в образовании; теоретических основ педагогических технологий; современных подходов к классификации педагогических технологий; технологий проектирования и реализации урочной и внеурочной деятельности; современных технологий контроля и оценивания образовательных результатов школьников; знаний в области организации учебной и воспитательной деятельности с использованием технологий обучения, воспитания и духовно-нравственного развития школьников.

Процессуальный аспект подготовки будущего учителя к реализации педагогических технологий позволяет определить логику этапов рассматриваемого процесса, отбор и конструирование форм, методов обучения.

Определение логики подготовки будущего учителя к реализации педагогических технологий позволило выделить ряд этапов: мотивационный-ориентационный, информационный, оценочно-рефлексивный. Первый этап ориентирован на актуализацию представлений будущего учителя о значении педагогических технологий в повышении эффективности образовательного процесса. Второй этап направлен на освоение знаний о педагогических технологиях и обеспечение личностной включенности будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность с целью овладения способами практической реализации педагогических технологий в образовательном процессе. Для этого предусмотрены различные формы проведения занятий: лекции, практические занятия, семинары-практикумы, защита проектов и др. На третьем этапе осуществляется систематизация и рефлексия деятельности будущих учителей, их ориентация на дальнейшее совершенствование полученных знаний, умений и способов деятельности в области реализации педагогических технологий.

Таким образом, эффективность подготовки будущего учителя к реализации педагогических технологий в контексте требований профессионального стандарта педагога обеспечивается обоснованным содержанием подготовки, которое включает теоретический и практический блоки, а также определением логики данного процесса через последовательную реализацию этапов.

Литература

1. Горшенина, С. Н. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 101-105.
2. Горшенина, С. Н. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 12-14.
3. Маринкина, Н. А. Технологическая компетентность учителя физической культуры: структура и содержание понятия / Н. А. Маринкина // Актуальные проблемы современных педагогических исследований : сб. науч. статей Всероссийской научно-практической конференции, 20–23 апреля 2016 г.: [материалы] / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2016. – С. 277–281.
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения 06.03.2017).

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Е. Е. Карпова

**Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева, г.Саранск, Россия**

Аннотация: В статье представлен опыт разработки дополнительной образовательной программы как условия формирования профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности у будущих учителей.

Ключевые слова: дополнительная образовательная программа, профессиональные ценностные ориентации, безопасность жизнедеятельности, будущий учитель

Annotation: The article presents the experience of developing an additional educational program as a condition for the formation of professional value orientations in the field of security for future teachers.

Keywords: additional educational program, professional value orientations, life safety, future teacher.

Современная государственная политика России ориентирована на воспитание личности безопасного типа поведения, ведущей здоровый и безопасный образ жизни. В связи с чем возникает потребность в таких учителях, которые смогут сформировать ценности безопасности жизнедеятельности, помогут максимально реализовать функционально-ценностный потенциал безопасности жизнедеятельности в интересах защищенности государства, общества и человека.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование указывает на то, что система высшего образования должна формировать и профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности[3].

Профессиональный стандарт педагога также актуализирует трудовые действия, связанные с формированием у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, а также с регулированием поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды [2].

Нами установлено, что подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в области безопасности жизнедеятельности имеет особое значение и определена значимостью решения противоречий, обусловленных социальным заказом общества и государства в учителях, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности, и недостаточным теоретико-методологическим и методико-технологическим изучением процесса их формирования и разработки организационно-методического обеспечения.

В связи с этим актуализировалась проблема поиска продуктивных форм, способов и технологий, которые могли бы обеспечить формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей. Анализ научной литературы (Л. Н. Буйлова, Ю. В. Варданын, С. Н. Горшенина Л. Г. Логинова, В. С. Сенашенко и др.) и собственный опыт показывают, что решению данной проблемы способствует подготовка по дополнительным образовательным программам. В условиях освоения основной образовательной программы высшего образования будущий учитель может расширить спектр формируемых специальных профессиональных компетенций, а также профессиональных ценностных ориентаций [1; 136].

Для решения данной проблемы нами разработана дополнительная образовательная программа *«Формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности в вузе»*. Она рассчитана на подготовку бакалавров, которые обучаются по направлению подготовки «Педагогическое образование», объем программы 32 часа.

Целью дополнительной образовательной программы является формирование профессиональных ценностных

ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей. Она ориентирована на решение следующих задач:

- ознакомление будущих учителей с профессиональными ценностными ориентациями в области безопасности жизнедеятельности;

- освоение механизмов формирования профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей;

- развитие способностей и таких качеств личности, которые позволят выстраивать, осуществлять, проводить анализ процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций у будущих учителей в вузе.

В программе «Формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности в вузе» содержится два основных модуля, каждый из которых представлен несколькими блоками: теоретический (изучение теоретического материала, где основной формой занятий является лекция) и практический (формирование профессиональных ценностных ориентаций, развитие профессиональных компетенций, формой занятий выступают практические задания).

Первый модуль «Профессиональные ценностные ориентации в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей как педагогический феномен» направлен на формирование у будущих учителей представлений о ценностях и профессиональных ценностных ориентациях в области безопасности жизнедеятельности, их образовании и становлении, а также важности и необходимости изучения.

Второй модуль «Механизмы формирования профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей в вузе» ориентирован на формирование профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей, умений и навыков безопасного поведения, знаний о способах и средствах защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях, приобщение будущих учителей к ценностям безопасности жизнедеятельности.

В конце каждого модуля используется определенная форма контроля усвоенного материала. Изучение первого модуля предусматривает использование таких форм текущего контроля как проверка конспектов по изученной тематике, индивидуальное собеседование после изучения каждой темы. Итоги данного модуля проводятся в формате «круглого стола». Второй модуль содержит такие формы текущего контроля как решение ситуационных и проблемных заданий, работу с учебной и научной литературой, защиту рефератов и докладов, а итоговой формой выступает портфолио, в котором представлена вся выполненная работа в процессе освоения дополнительной образовательной программы.

После завершения программы осуществляется рефлексивный анализ и проводится оценка уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей.

Таким образом, разработка представленной дополнительной образовательной программы будет способствовать расширению знаний о сущности профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей, их структуре и классификации, выработке умений самостоятельно их формировать как у самого себя, так и у других.

Литература

1. Горшенина, С. Н. Дополнительная профессиональная программа как средство подготовки будущего педагога к деятельности в поликультурной образовательной среде / С. Н. Горшенина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 134-141.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=203805#0> (дата обращения 13.03.17).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями

подготовки) (уровень бакалавриата) от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электронный ресурс] // URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения 07.03.17).

ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Булгучева Танзила.

Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону. Россия

Аннотация. Предлагаемая в данной статье модель многопозиционного содержания электронного портфолио, усиливает практическую направленность профессионального образования, отвечает запросам всех, законодательно определенных, субъектов образования и запускает механизм профессионального роста студента уже на первых этапах его обучения.

Ключевые слова: открытость, студентоцентрированность, вариативность, электронное портфолио.

Актуальность проблемы влияния портфолио на профессиональный рост студента подтверждается многочисленными фактами и процессами, происходящими в мировой и отечественной системе высшего профессионального образования. Качественное содержание портфолио является одной из трендовых целей Европейского института электронного обучения (EIfEL) и крупнейшей задачей ассоциации EuroPortfolio Consortium. Поставив перед собой задачу повсеместного внедрения технологии электронного портфолио до 2010 года, эти организации рассматривают их содержание, как пакет полной оперативной информации о достижениях потенциальных работников в различных странах мира. Создание глобальной системы получения такой информации посредством портфолио позволит Европе быть конкурентоспособной в индустрии знаний и обеспечит рынок труда высококлассными специалистами. По мнению: Смоляниновой О.Г. (1.18), Григоренко Е.В. (2.64),

Игоной Е.В. (3.29) и др. содержание портфолио должно включать такие компоненты, которые будут мотивировать студентов не только к образовательной деятельности в вузе, но и к самостоятельно иницируемой разнообразной профессиональной и практической деятельности, служить способом взаимодействия с широким профессиональным сообществом, выступать методом мотивации к обогащению трудового опыта и являться средством трудоустройства выпускника. Какими же свойствами и функциями должен обладать современный портфолио, отвечающий требованиям всех, законодательно определенных субъектов образования?

Разработанная нами модель многопозиционного содержания электронного портфолио включает два раздела: «Академический портфолио» и «Портфолио для трудоустройства». Первый раздел сохраняет структуру общепризнанного типового портфолио, являющегося административной системой контроля над образовательной активностью студентов. Второй раздел, произвольно структурируемый, носящий рекомендательный характер, включает адресные подразделы: «Трудоустройство в вузе», «Трудоустройство на предприятии», «Трудоустройство в общественных учреждениях», «Трудоустройство в учреждениях культуры (спорта)» и др., т.п. Содержание каждого подраздела формулируется в форме резюме, адресного портфолио или итоговой аттестационной презентации. Второй раздел дополняют методические рекомендации и его реализация предполагает соблюдение определенных условий организации системы и пространства вуза.

Обновленное содержание представленной модели основывается на специально разработанных дополнительных методологических принципах: принципе многопозиционности портфолио, принципе комплексности, принципе полноты представления видов деятельности в структуре портфолио, принципе качественного оценивания и самооценки. Кроме того, модель характеризуется актуальными для современного образования свойствами. В модели сочетается фундаментальность с практической направленностью; универсальность с его вариативностью, что позволяет студенту наполнять портфолио

такими результатами, которые были получены не только в рамках обязательных, предусмотренных учебным планом практик, но и в процессе прохождения многообразной вариативной, инициируемой самим студентом практической деятельности. Модель обладает свойством сочетания стандартизации с его индивидуализацией. Индивидуальный характер портфолио проявляется во втором разделе портфолио, когда студент приобретает свободу профессионального продвижения, расширения опыта взаимодействия в социуме; самоопределения в построении индивидуального образовательного и жизненного маршрута. Модели свойственно сочетание европейской интеграции с национальным своеобразием отечественного образования, с особенностями российского студенчества, социально-политической ситуацией в стране, с запросами производства. Модель носит опережающий характер, обеспечивающий подготовку специалистов, ориентированных на будущее, владеющих методами его прогнозирования, проектирования и моделирования, способных запускать инновационные процессы в профессиональной сфере задолго до выпуска из университета. Опережающее содержание портфолио предполагает обучение студентов тому, как управлять процессами развития, как работать со знанием ситуации, как приобретать опыт участия в профессиональной и исследовательской деятельности, как овладевать умениями проектирования и моделирования своего индивидуального образования в настоящем и будущем. Модели свойственна открытость. Открытость содержания портфолио предполагает, что оно открыто для постоянного обновления новым содержанием и личностными смыслами достижений, отношений, опыта, поведения. В рамках портфолио становятся открытыми друг другу не только студент и вуз, но и портфолио с многопозиционным содержанием открытым всем субъектам образования, социуму, миру, культуре. Оно открыто для обмена информацией о себе для сотрудничества, установления партнерских и деловых отношений. Структура портфолио с многопозиционным содержанием представлена студенту в готовом для понимания виде, но, одновременно, открыта для обновления, свободного формирования и презентации. Благодаря открытости, возникает возможность сотрудничества индивидуальных и

коллективных субъектов педагогического образования с другими организациями и лицами, заинтересованными в его модернизации и развитии: работодателями, родителями, образовательными организациями, учреждениями культуры, религиозными концессиями, бизнес-структурами и др.

Свойственная модели междисциплинарность проявляется в том, что тематика научных, трудовых, социальных и прикладных проектов не будет ограничиваться в портфолио специализацией студента. Все, что происходит в жизни обучающегося в вузе и за его пределами и все, что может им быть документировано или обосновано как определенный результат, найдет отражение в портфолио. Данное свойство портфолио весьма выгодно вузу, так как являет собой «живую», постоянно пополняемую, а значит, актуальную базу данных студенческих проектов самой различной тематики. Кроме того, многопозиционная модель содержания портфолио обладает свойствами студентоцентрированности, предполагающими приоритет интересов и потребностей студента, как главного субъекта портфолио. В рамках портфолио студент получает возможность самореализоваться, обрести умение действовать в конкретной ситуации, получить личную свободу и ощутить социальную ответственность за результаты и качество первых опытов профессиональной деятельности.

В качестве мотивационного механизма запуска профессионального роста студента с первого года его обучения в вузе выступает добровольная, публичная, открытая «Презентация портфолио выпускника», которая наряду с экзаменами и защитой дипломной работы, осуществляется в форме дополнительной итоговой аттестации, разрешенной ФГОС ВПО. Подготовка к итоговой презентации портфолио начинается с первого семестра и осуществляется по методу социально-ориентированного самозадания, разработанного Самохваловой С.Ю: «алгоритм деятельности студента и преподавателя, осуществляющих в течение всех лет обучения социально-ориентированные самозадания, - отмечает автор, - включает этап подготовки итогового презентационного отчета студентов». (5. 216). Добровольность участия в данной форме аттестации предполагает показ наиболее преуспевающих, конкурентноспособных

выпускников, представляющих пример для студентов всех курсов. Публичность и открытость защиты портфолио предполагает представление информации широкому кругу заинтересованных лиц в режиме очной встречи и онлайн участия. Результатами «Презентации» можно считать трудоустройство или продолжение обучения выпускника, популяризацию и рекламу вуза, расширение контактов вуза с потенциальными работодателями, популяризация вуза в среде родителей и школьников.

Таким образом, предлагаемая модель содержания портфолио способствует профессиональному росту студента и в большей степени реализует исторически сложившееся предназначение портфолио и его педагогическую функцию.

Литература

1. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография.- Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012.

2. Григоренко Е.В. Портфолио в вузе: метод, рекомендации по созданию и использованию/Томск:Томский государственный университет, 2007. - 64 с.

3. Игонина Е.В. Портфолио в системе средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей: дисс. на соиск.уч.степени канд.педагогич наук, Калининград, 2012.

4.Самохвалова С.Ю. Расширение информационно-образовательной среды вуза как условие модернизации системы непрерывного образования. // Профессиональное образование: отечественный опыт и международные практики. сборник статей VII Международных научных чтений, посвященных 100-летию Героя Советского Союза, академика РАО Сергея Яковлевича Батышева, Москва., 2015.

**О ПРОБЛЕМАХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

С.Н.Куровская

**Гродненский областной институт развития образования,
г. Гродно, Беларусь**

Аннотация: В статье выявлены проблемы, возникающие у студентов при использовании информационных технологий в высшей школе. Выявлено содержание проблем. Рассмотрены особенности преодоления страхов. Предлагаются студентам рекомендации при использовании информационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: использование информационных технологий

**ABOUT PROBLEMS THE STUDETS AT THE UTILIZATION
INFORMATION TECHNOLOGYS IN THE PROCECESS
TRAINING AT THE HIGHER SCHOOL**

S. N. Kurovskaya

Institute development education, Grodno, Belorussia

Abstract: The article outlines the problems students at the utilization information technology at the higher school. Out contents the problems. Consider especially overcome fears. Propose that recommends students at the utilization information technology education process.

Key words: especially overcome fears

В современном обществе с развитием технических возможностей, возрастает влияние компьютера на человека. Формирование психического поведения людей все больше предопределяет новая культурная среда с непрекращающимся потоком информации, который оказывает огромное влияние представления человека о морали, любви и др. Жить в современном обществе стало невозможно без интернета.

Однако акцентируя внимание на компьютере как единственном источнике информации при обучении в высшей школе, молодые люди зачастую не задумываются о проблемах, возникающих у них при широком использовании информационных технологий.

С целью выявления проблем, возникающих у студентов, при использовании в процессе обучения в высшей школе информационных технологий, мы проводили опрос среди студентов, будущих педагогов в 2014-2016 г.г. на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Выборка исследования включала студентов 3,4,5 курсов педагогического факультета по специальностям «Социальная педагогика», «Английский язык», «Начальное образование» (n = 328). Использовались методы незаконченных предложений, интервьюирование, беседа. Анализ результатов исследования показал, что все 100 % студенческой молодежи имеют свой собственный компьютер – это ноутбук. А 20 % опрошенных указали на то, что имеют в личном пользовании два компьютера – и ноутбук, и стационарный. Используя опросные методы и рисуночные методики, студентам было предложено обозначить проблемы, возникающие у них при использовании информационных технологий в процессе обучения в высшей школе.

Анализ результатов исследования позволили нам обозначить две группы:

I группа проблем – проблема «негативного влияние компьютера на здоровье студенческой молодежи». II группа проблем – возникновение у студентов страхов, при использовании информационных технологий в образовательном процессе высшей школы.

Респондентами была обозначена проблема «негативного влияние компьютера на здоровье», «причинение вреда человеку». Большинство студентов (66,67%) указали на то, что компьютер плохо влияет на их здоровье. 26,67% опрошенных заявили об «очень плохом» воздействии на человека и его здоровье. 6,67 % молодых людей считают, что компьютер на здоровье человека не оказывает никакого влияния. В рамках научного исследования, мы предложили конкретизировать, какой именно вред может нанести человеку использование компьютера. 93,33 % респондентов указали – «появление болезней»; 6,67 % будущих

педагогов считают, что длительное пользование компьютером может привести к переутомлению и компьютерной зависимости. Из перечня заболеваний, провоцируемых длительным использованием компьютера, респондентами обозначены болезни, связанные со зрением (нарушение зрения, ухудшение зрения и т.д.).

Далее мы предложили студентам оценить свое состояние после работы на компьютере. 86,67 % будущих педагогов оценили как удовлетворительное; 6,67 % – очень плохое; 6,67 % – респондентов отметили, что состояние осталось такое же хорошее, как и до использования компьютера. Оценивая степень утомления после использованием компьютером, было определено, что: степень утомления после работы на компьютере у пользователей колеблется в пределах от 20 % до 70%. Так, 46,67 % респондентов отмечают, что чувствуют утомление; 46,67 % немного ощущают утомление, а 6,64 % опрошенных указали на сильное утомление после работы на компьютере.

Анализ результатов исследования по проблеме «возникновение у студентов страхов, при использовании информационных технологий в образовательном процессе высшей школы» позволил нам сгруппировать страхи, возникающие у студентов при использовании информационных технологий в образовательном процессе. Понятие «страх» – можно обозначить как состояние сильного волнения, когда ждут какой-то опасности, чего-нибудь очень плохого [1; 199]; состояние сильной тревоги, душевного смятения перед какой-либо опасностью, бедой [2; 411-412), а также эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [3; 791]. Классификация страхов включает первую группу страхов за свое здоровье (физическое и психическое состояние): страхи, связанные с ухудшением здоровья и возникновением различных болезней; страхи, связанные с нарушением либо ухудшением зрения; страхи, связанные с возникновением переутомления; страхи, связанные с возникновением компьютерной зависимости. Вторую группу составили «страхи, возникающие у респондентов перед компьютером». Страх перед компьютером сегодня учеными

определяется как феномен компьютерной тревожности. Компьютерная тревожность сегодня явление довольно распространенное. В эту группу страхов входят такие страхи, как: страхи, возникающие при низком уровне ориентации в порядке совершения различных операций при использовании информационных технологий; страхи, связанные с появлением рекламы, или другой информации, которая даст сбой в проведении различных операций при использовании информационных технологий; страхи, связанные с заражением компьютера вирусом; страхи, связанные с получением негативной (страшной) информации из сети – «Всемирная паутина», «Бездна». Поведение в состоянии компьютерной тревожности у студенческой молодежи может отличаться чрезмерной осторожностью при использовании компьютеров; негативными замечаниями по поводу компьютера и, в том числе, при использовании информационных технологий в образовательном процессе; попытками сократить время использования компьютера; избегание самих компьютеров и мест, где они находятся.

Проведенное исследование позволило нам обозначить рекомендации для студенческой молодежи по преодолению страхов при использовании информационных технологий в образовательном процессе. Так, на наш взгляд, при организации взаимодействия с компьютером необходимо учитывать следующие ключевые моменты: осуществлять предварительную подготовку к общению с компьютером, т.е. обозначить некий «адаптационный период», в ходе которого студент должен сам построить адекватную задачам обучения субъективную ситуацию взаимодействия с компьютером. По нашему мнению, созданию адекватной задачам обучения ситуации способствует осознание студентом-пользователем места компьютера в его собственной жизнедеятельности, выработка представления о компьютере как средстве деятельности, при которой необходим учет технических и психологических факторов. В ситуации, не лимитированной временем и контрольными процедурами, студент должен при взаимодействии с компьютером опираться на имеющийся опыт и знания.

Для профилактики компьютерной тревожности необходимыми являются создание условий для комфортной

работы; актуализация положительных ассоциативных связей с прежним эмоциональным опытом; активизация творческого мышления. Мы считаем, что преодоление компьютерной тревожности целесообразнее проводить в автоматизированной форме, в виде прохождения компьютерного информационно-диагностического курса до начала обучения работе на компьютере и в процессе автоматизированного предметного обучения в высшей школе. При проведении предварительного тренинга студенты получают представление о возможных субъективных трудностях и путях овладения ситуацией неблагополучия.

Таким образом, учет и профилактика указанных проблем поможет студентам реализовать различные возможности спонтанного усвоения социального опыта, а также черпать информацию из наиболее привлекательных для них коммуникационных каналов.

Литература

1. Краткий толковый словарь русского языка / И.Л.Городецкая, Т.Н. Поповцева, М.Н. Судопланова, Т.А. Фоменко; под ред. В.В. Розановой. 7-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 255 с.
2. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2003. – 976 с.
3. Словарь синонимов и антонимов для школьников / сост. Е.Л. Бутенко. СПб.: Издательский Дом «Литера», 2003. – 512 с.

USING EDUCATIONAL TECHNOLOGY TO ANALYZE QUALITY ASSURANCE IN THE LEBANESE HIGHER EDUCATION SECTOR

Wael Hamze, S.Vetokhin
Belarusian State Technological University, Minsk, Belarus

The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Model is offered to study the Lebanese Higher Education system. The influence of some actual local and European standards and approaches

on quality assurance is considered. The most effective instruments are selected for further introduction into the practice.

Key words: Lebanon, higher education, educational standard, quality assurance, pedagogical model.

Introduction. The Lebanese higher education system operates within the dynamic environment. The Lebanese Ministry of Higher Education is therefore seizing every opportunity to invite universities to establish policy mechanisms to ensure quality and accountability in higher education [1]. Nevertheless, and given all factors hindering drafting a law that would establish a national agency for quality assurance in higher education, a major concern remains nowadays on how Lebanese universities are implementing the quality assurance system internally.

When studying quality in education, a major element that steps to the front is educational technology. Ten years earlier, technology in education was a debatable topic. Later, educational institutions realized the importance of technology in education, and how it improves education to a great extent and revolutionizes it for the better. Technology in education has now become an important part of society, with the quality of education becoming more immanent with the quality of educational technology.

The goal of the study, therefore, is in defining what is the context in which Lebanese universities are striving to ensure quality and accountability and the value of the efforts put forth, and how to analyze this context from the perspective of educational technology?

To reach the goal we divided it into six sub-questions:

1) What are the major issues and theories related to the adoption and the implementation of quality assurance mechanisms in the higher education context?

2) What are the quality assurance tools, structures and policies undertaken by Lebanese universities to improve education?

3) What are the major factors that hinder the implementation of the quality assurance system?

4) Are there disparities between Lebanese universities regarding those mechanisms and what are the reasons behind such differences?

5) How can the educational technology standards be adopted by Lebanese universities to measure and analyze educational quality levels?

6) What is the value of the mechanisms implemented in comparison with good practices in quality assurance in higher education and what is actually needed for improvement?

Motivation. Issues of quality assurance have become a major concern and priority on the agendas of policy-makers. While studies have provided important insight into the importance and the implications of regulating quality within institutions, little meaningful data was provided to explore this phenomenon within the Lebanese context.

Lebanese research in this field has mostly highlighted the need to regulate the quality of education rendered at universities in order to preserve the competitive advantage inherent to the Lebanese education system within the regional and global market [2]. However, any research of quality assurance mechanisms is too far from the Lebanese context. Moreover, numerous authors restricted the concept of quality assurance to its legal framework stressing the ultimate need for a law drafted by the Lebanese Ministry of Higher Education in order to preserve quality. Therefore, there is the necessity to cover different educational technology tools, structures and mechanisms that are used to implement quality assurance to the Lebanese system.

Educational Technology Model (TPACK). Several models study the quality of education based on educational technology. The most famous among these models is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model [3], which relates the quality of education to three main aspects: technology, pedagogy, and content. Based on TPACK, the quality of education can be measured by analyzing the quality of each of these three elements, in addition to the qualities of their intersections. The combination of these quality measures produces the TPACK quality. With respect to Technology, its quality can be measured by the qualities of different software and hardware used in the educational institution. With respect to Pedagogy, its quality relates to the quality of: teaching methods, purposes and aims of curriculum parts, classroom management skills, student assessment skills, and lesson planning. Finally, with respect to Content,

its quality are determined by importance, correctness, and currency (up-to-dateness).

In addition to analyzing the quality of each of these three main elements, the TPACK framework emphasizes the importance of analyzing the qualities that lie at the intersections between them, representing three more elements of the model: Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Content Knowledge (TCK), and Technological Pedagogical Knowledge (TPK). The quality of PCK can be analyzed by answering the question: to what extent is the used pedagogy suitable to the subject matter? On the other hand, the quality of TCK relates to the effectiveness of the used technologies in improving the curriculum. Finally, the quality of TPC is deduced by evaluating the applicability of the adopted technologies to the teaching methods. The general TPACK quality is the combination of these six quality measures with equal influences.

The TPACK educational quality model will depend on data that will be collected using the following tools that we choose from the number of offered locally and in European Area of Higher Education:

1. Interviews: appropriate questions related to the qualities of TPACK elements will be chosen according to the level and responsibilities of the interviewee.

2. File collection: Statistics about the technologies (software and hardware) and their usage and development in the chosen educational institutions.

3. Information on instructors: A sample of instructors will be chosen from each studied educational institution. Data will be gathered on their educational background, level and experiences as related to their field.

4. Information on courses: sample courses will be chosen in different fields of study. In each course, we will analyze the syllabus and the course material and compare them with similar courses in well-known educational institutions. In addition, we shall conduct interviews with instructors about the given material and the used technologies.

5. Learning outcomes: students' questionnaires on learning outcomes satisfaction, information from educational institutions databases and from interviews: for example, sample students' evaluations, measurements taken by universities for meeting and improving learning outcomes.

Conclusion. Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Content Knowledge (TCK), and Technological Pedagogical Knowledge (TPK) being united into TRACK system of contents is an acceptable model for Lebanese higher education. It is possible to limit by five sectors the field of research to set the model parameters. Introduction the model into the practice is expected to cover the existing approaches to quality assurance and accountability taking into account the local traditions and other specifics.

REFERENCES

1. El-Ghali, H. A., Ghalayini, N. Why Doesn't Lebanon Have a National Quality Assurance Agency for Higher Education Yet? AUB Policy Institute, 2016.
2. Nasser, R. N., Khoury, B., Abouchedid, K. University students' knowledge of services and programs in relation to satisfaction: A case study of a private university in Lebanon - Quality Assurance in Education, 2008, 16, 80-97.
3. Mishra, P., Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge – Teachers College Record, 2006, 108(6), 1017-1054.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Сенашенко В.С., доктор физико-математических наук, профессор (РУДН, г. Москва, Россия)

Осипова Н.Г. доктор социологических наук, профессор, декан социологического факультета (МГУ им. М.В.Ломоносова, г.Москва, Россия)

Романова Е.С., директор Института психологии, социологии, социальных отношений, доктор психологических наук, профессор; Абушкин Б.М., зам. директора ИПССО МГПУ, кандидат психологических наук, доцент (ИПССО МГПУ, г. Москва, Россия)

Бондаревская Е.В., академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор (Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия)

Кудинов С.И., доктор психологических наук, профессор, зав кафедрой (РУДН, г. Москва, Россия)

Петрова Т. Э., доктор социологических наук, профессор (МАИ (НИУ), г.Москва, Россия)

Черкасов А.В., кандидат политических наук, профессор, генерал (Военный университет, г.Москва, Россия)

Цепкало В.В., директор (Парк высоких технологий, г. Минск, Беларусь); Старжинский В.П., доктор философских наук, профессор (БНТУ, г. Минск, Беларусь)

Консон Г. Р., доктор искусствоведения, начальник отдела прикладной докторантуры и подготовки научных кадров в докторантуре, профессор (Российский государственный социальный университет), член Российского экспертного совета (АНРИ / Scopus)

Федорчук Ю.М., доктор экономических наук, доцент, зав. лабораторией (Институт управления образованием Российской академии образования, г. Москва, Россия)

Гукаленко О. В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, (Российская академия образования, г. Москва, Россия)

Сегень-Матыевич А.-Й., кандидат педагогических наук, доцент (Варминско-Мазурский университет, г. Ольштын, Польша)

Захария С.К., ректор, кандидат исторических наук, доцент (Комратский государственный университет, г. Чадыр-Лунга, Молдова)

Папцова А.К., кандидат философских наук, доцент (Комратский государственный университет, г. Чадыр-Лунга, Молдова)

Раицкая Л.К., доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России, г. Москва, Россия)

Шейнов В.П., доктор социологических наук, профессор (Республиканский институт высшей школы, г. Минск, Беларусь)

Казаренков В.И., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, г. Москва, Россия)

Рангелова Е. М., доктор педагогических наук, профессор (Софийский университет „Св.Климент Охридски“, г.София, Болгария)

Прокоп Й., доктор наук, профессор (Карлов университет, г. Прага, Чехия)

Аванесян Г. М., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии (ЕГУ, г. Ереван, Армения)

Норковска Э., руководитель профессионального образования в Нижнесилезском Центре повышения квалификации педагогических кадров во Вроцлаве; эксперт Министра национального образования в сфере повышения квалификации педагогических работников; эксперт в области профессиональной подготовки в Консультативном Совете Нижнесилезского Куратора Просвещения во Вроцлаве

Жук О.Л., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры педагогики и проблем развития образования (Белорусский государственный университет г. Минск, Беларусь)

Попов Л.В., кандидат исторических наук, доцент, зам.декана педагогического факультета (МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия)

Гурьянова М.П., доктор педагогических наук, профессор, зав. лаборатории (Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, г.Москва, Россия)

Морозов А.В., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт управления образованием Российской академии образования, г. Москва, Россия)

Рыжов Б.Н. доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной, педагогической и социальной психологии (МГПУ, Москва, Россия)

Назаренко С.В., кандидат социологических наук, доцент (Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия)

Секция 1.

Высшая школа и общество

Вишневецкий М.И., доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии (Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова, г.Могилев, Беларусь)

Казаренков В.И., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, г.Москва, Россия)

Микевичюс С., декан факультета естественных наук, кандидат наук, доцент (Каунасский университет им. Витаутаса Магнуса, г. Каунас, Литва)

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, профессор (РАО, г. Москва, Россия)

Сенашенко В.С., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Савчишкина Л.Л., аспирант (РУДН, Москва, Россия)

Гагарин А.В., доктор педагогических наук, профессор (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г.Москва Россия,)

Предеина А.В., проректор по научно-методической работе, кандидат педагогических наук (Институт культуры Беларуси, г. Минск, Беларусь)

Орлова А.П., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы (Витебский государственный университет им. П.М.Машерова, Витебск, Беларусь)

Басова А.И., декан факультета повышения квалификации и переподготовки Института журналистики, кандидат

филологических наук, доцент (Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Казаренкова Т.Б., кандидат социологических наук, доцент, докторант (РУДН, г. Москва, Россия)

Фортова Л.К., доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор (ВЮИ ФСИН, г.Владимир, Россия)

Евсюкова Н.И., кандидат педагогических наук, доцент (ВлГУ, г.Владимир, Россия)

Коваленко С.А., кандидат педагогических наук, доцент (РУДН, г. Москва, Россия)

Еловикова Д.А., кандидат педагогических наук, доцент (Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, г.Брянск, Россия)

Дробот И.С., доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела (Военно-научный комитет Вооруженных Сил Российской Федерации, г. Москва, Россия)

Сафьянов В. И., доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и общественных наук (Московский политехнический университет, г. Москва Россия)

Зырянов В.В., кандидат экономических наук, доцент (МГУ имени М.В.Ломоносова, г.Москва Россия)

Соломатина Е.Н., кандидат социологических наук, доцент (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия)

Евдокименко Н.Л., кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский областной институт развития образования, г.Гродно, Беларусь)

Грэнвальд М., кандидат наук, профессор (Гданьский университет, г. Гданьск, Польша)

Янчукович О.В., кандидат педагогических наук, доцент кандидат педагогических наук, доцент Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь)

Сенашенко В.С., доктор педагогических наук, профессор (РУДН, Москва, Россия)

Красовский Ю.Д., доктор социологических наук, профессор (Государственный университет управления, г. Москва. Россия)

Маркеева А. В., кандидат социологических наук, доцент
(Московский государственный университет имени
М.В.Ломоносова)

Лымарь А.Б., кандидат социологических наук, доцент
(Высшая школа безопасности в Познани, Польша)

Кондратьев В.М., кандидат философских наук, доцент
(Московский городской педагогический университет, г. Москва,
Россия)

Матусяк М., руководитель департамента (г. Вроцлав,
Польша)

Лосик Г.В., доктор психологических наук, профессор
(БГПУ им. М.Танка, г.Минск, Беларусь)

Егоров И. В., аспирант (МИЭТ, г.Зеленоград, Россия)

Аксенова М.А., кандидат педагогических наук, старший
научный сотрудник (ИСРО РАО, г. Москва, Россия, Москва)

Чавдарова – Костова С. Г., доктор педагогических наук,
профессор, зам.декана, руководитель кафедры (Софийский
университет им. Св.Климента Охридского, г.София, Болгария)

Аринушкина А. А., доктор педагогических наук, главный
научный сотрудник (Институт управления образованием РАО,
г.Москва, Россия)

Антонова Ю.В., старший преподаватель (Московский
государственный институт международных отношений, МГИМО
(МИД РФ), г. Москва, Россия)

Жалнин В.А., аспирант (РУДН, г.Москва, Россия)

Звоник И.Я., старший преподаватель (Белорусский
государственный университет, г.Минск, Беларусь)

Меленец Ю.В., кандидат физико-математических наук,
доцент (Белорусский государственный университет, г.Минск,
Беларусь)

Коклевский А.В., кандидат педагогических наук, доцент
(Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Сегень П., аспирант (Гданьский университет, г. Гданьск,
Польша)

Кириллова Н.Х., магистрант (Комратский государственный
университет, г.Чадыр-Лунга, Молдова)

Секция 2.
Педагогические аспекты подготовки специалиста
в высшей школе

Сманцер А.П., доктор педагогических наук, профессор
(Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Ханушова Ярослава (Jaroslava Hanušová), PhDr., PhD.,
Research assistant (Карлов Университет, Институт Педагогика,
Прага, Чехия)

Пионова Р.С., доктор педагогических наук, профессор
(МГЛУ, г.Минск, Беларусь)

Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент
(Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Кузнецова Г. Д., кандидат педагогических наук, доцент
(МПГУ, Москва, Россия)

Федотенко И. Л., доктор педагогических наук
руководитель Центра проблем психолого-педагогического
образования и науки в славянских странах (ТГПУ им. Л.Н.
Толстого, г. Тула, Россия)

Рябова И. Г., кандидат педагогических наук, доцент, зав.
кафедрой(Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, г.Саранск, Россия)

Евсюкова Н.И., кандидат педагогических наук (ВлГУ,
г.Владимир, Россия)

Фортова Л.К., доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, профессор (ВЮИ ФСИН, г.Владимир, Россия)

Бирюкова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент
(Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола,
Россия)

Василевская Е.И., кандидат химических наук,
доцент(Белорусский государственный университет, г.Минск,
Беларусь)

Горбач О. А., кандидат филологических наук, доцент
(Белорусский государственный университет, г.Минск, Беларусь)

Ершова О.И., доктор педагогических наук , профессор
(БГУ, г. Минск, Беларусь)

Новакова Д. (Daniela Nováková), PhDr.,PhD, Research
assistant (Карлов Университет, г. Прага, Чехия)

Давыдовский А.Г., кандидат биологических наук, доцент
(Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Пищова А.В., кандидат педагогических наук, доцент
(Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь)

Титовец Т.Е., кандидат педагогических наук, доцент
(Белорусский государственный педагогический университет им.
М. Танка, г. Минск, Беларусь)

Жарылгапова Д.М., кандидат педагогических наук,
доцент(Кызылординский государственный университет им.
Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан)

Матыгул А.М., кандидат педагогических наук, старший
преподаватель (Кызылординский государственный университет
им. Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан)

Шивачева В.И., доктор педагогических наук, профессор,
руководитель кафедры (Университет „Проф. д-р ас. Златаров”, г.
Бургас , Болгария)

Гузюк-Ткач М., кандидат педагогических наук, доцент
(Варминско-Мазурский университет, г. Ольштын, Польша)

Зайцев И. С., кандидат педагогических наук, доцент
(Академия последипломного образования, Минск, Беларусь)

Гуськова С.К., кандидат педагогических наук, доцент
(МПГУ, г.Москва, Россия)

Бухтиярова И.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Зубова О.Г., кандидат педагогических наук, доцент, старший
научный сотрудник (МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва,
Россия)

Баранова Е. М., кандидат педагогических наук, доцент
(РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия)

Гильяно А.С., кандидат психологических наук, доцент
(РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия)

Борковски М., доктор наук, профессор (Высшая школа, г.
Гданьск, Польша)

Ткач Л.Т., кандидат педагогических наук, доцент
(Приднестровский государственный университет им. Т.Г.
Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье)

Умняшова И.Б., кандидат психологических наук, доцент
(Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия)

Султанбаева К.И., кандидат педагогических наук, доцент
(Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия)

Быстренина И.Е., кандидат педагогических наук, доцент
(Российский государственный аграрный университет–МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Россия)

Василевская Е. И., кандидат химических наук, доцент
Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Сечко О. И., старший преподаватель Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Шевцова Т. Л. (Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь)

Ганичева А.Н., кандидат педагогических наук, доцент
(МГПУ, г. Москва, Россия);

Зверева О.Л., кандидат педагогических наук профессор
(МПГУ, г. Москва, Россия)

Камышева А.В., аспирант (Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина -Технологии. Дизайн. Искусство, г. Москва, Россия);

Одинцов А.А., доктор экономических наук, профессор
(МГТУ им. Н.Э. Баумана);

Одинцова О.В., кандидат психологических наук, доцент
(Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина - Технологии. Дизайн. Искусство, г. Москва, Россия)

Полянинова Ю.В., ведущий научный сотрудник (Институт управления образованием Российской академии образования, г. Москва, Россия)

Чекулаева Ю.А., научный сотрудник; (Институт управления образованием Российской академии образования, г. Москва, Россия)

Сейтмуратов А.Ж., доктор физико-математических наук, профессор (Кызылординский государственный университет им.Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан)

Ибраева А.А., кандидат педагогических наук, доцент
(Кызылординский государственный университет им.Коркыт Ата,
г.Кызылорда, Казахстан)

Махамбаева И.У., кандидат педагогических наук, доцент
(Кызылординский государственный университет им.Коркыт Ата,
г.Кызылорда, Казахстан)

Есиркепова А.У., кандидат педагогических наук, доцент
(Кызылординский государственный университет им.Коркыт Ата,
г.Кызылорда, Казахстан)

Остаева А.Б., кандидат педагогических наук, доцент
(Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата,
г.Кызылорда, Казахстан)

Смирнова И.Э., кандидат педагогических наук, доцент
(МГПУ, Москва, Россия)

Маринкина Н.А., аспирант, Горшенина С.Н., кандидат
педагогических наук, доцент (МГПИ им. М.Е. Евсевьева, г.
Саранск, Россия)

Карпова Е. Е., аспирант (Мордовский государственный
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г.Саранск, Россия)

Кузнецова Г. Д., кандидат педагогических наук, доцент
(МПГУ, Москва, Россия)

Киящук А.А., старший преподаватель (РУДН, г.Москва,
Россия)

Булгучева Т., аспирант (Южный Федеральный
университет, г. Ростов-на-Дону, Россия)

Куровская С. Н., магистр педагогических наук, старший
преподаватель кафедры психолого-педагогического
сопровождения образования (Гродненский областной институт
развития образования, г. Гродно Беларусь)

Михайлина Е. В., кандидат педагогических наук, психолог
(ЦР «Талантиум», г. Москва, Россия)

Wael Hamze, аспирант (Белорусский государственный
технологический университет, г.Минск)

Ветохин С.С., кандидат физико-математических наук,
доцент зав.кафедрой стандартизации и метрологии (Белорусский
государственный технологический университет, г.Минск)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Сенашенко В.С. О реформировании российской системы высшего образования	3
Осипова Н.Г. Социальные дилеммы современного высшего образования	16
Романова Е.С., Абушкин Б.М. Современные требования к подготовке специалистов гуманитарных направлений	21
Бондаревская Е.В. Методология системной модернизации и развития педагогического образования	26
Петрова Т. Э. О подготовке к проведению XIX Всемирного фестиваля молодёжи и студентов в Москве	46
Черкасов А.В. Духовно-нравственное наполнение учебно-воспитательного процесса как основной фактор его успешности	50
Цепкало В.В., Старжинский В.П. Роль образования в инновационном предпринимательстве	56
Федорчук Ю.М. Направления совершенствования финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования	61
Гукаленко О.В. Формирование патриотизма и гражданственности в условиях поликультурной среды современного университета	65
Сегень-Матыевич А.-Й. Транскультурализм или о пересечении индивидом и группой традиционных культурных границ	74
Захария С.К., Папцова А.К. Социальные функции университета на современном этапе развития общества (опыт Молдовы)	79
Раицкая Л.К. Научно-исследовательская компетенция в профессиональной подготовке магистров	83
Шейнов В.П. Незащищенность студентов от манипуляций и их психологический пол, локус контроля и уверенность в себе	87
Казаренков В.И. Самообразование в системе университетской подготовке специалиста	92

Рангелова Е. М. Педагогическая технология в университетском образовании	98
Прокоп Й. Сравнительная педагогика как предмет учебной программы в университете в международном сравнении	102
Аванесян Г. М. Принципы совершенствования методики преподавания проективных тестов в вузе	110
Norkowska E. Dodatkowe Wykształcenie W Wyższej Szkole	115
Жук О.Л. Подготовка будущих учителей к реализации компетентностного подхода в образовательном процессе школы	120
Попов Л.В. Современная высшая школа в свете идей Яна Амоса Коменского	126
Гурьянова М.П. Стратегии развития высшего профессионального социально-педагогического образования в россии	130
Морозов А.В. Здоровье субъектов образовательной деятельности как фактор эффективного обучения в высшей школе	134
Рыжов Б.Н. Системная периодизация развития человека	139
Назаренко С.В. Научная работа в фокусе социального контроля	142

СЕКЦИЯ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

Вишневский М.И., Вопросы оптимизации социально-гуманитарного компонента высшего образования	147
Орешкина А.К. Образовательное пространство в условиях модернизации высшей школы	151
Сенашенко В.С., Савчишкина Л.Л. Бакалавриат в структуре высшего образования России	155
Гагарин А.В., Преподаватель высшей школы: от предметника к исследователю (к вопросу об инновационной дидактике)	158
Предеина А.В., Библиотека и самообразование студенческой молодежи	164
Орлова А.П., Метопринципы и факторы, способствующие этнопедагогической подготовке специалистов социальной сферы	172

Басова А.И., Межкультурная коммуникация и межкультурное образование как фактор социокультурных изменений в современном информационном пространстве	179
Казаренкова Т.Б. Межкультурное взаимодействие как фактор развития университетского образования в современном информационном обществе	183
Фортова Л.К. Евсюкова Н.И., К вопросу о формировании поликультурной личности в высшей школе	198
Коваленко С.А., Признание иностранных квалификаций как один из катализаторов межкультурного взаимодействия	202
Еловикова Д.А., Формирование компетентности в межкультурном взаимодействии средствами курса «Поликультурное образование»	205
Чавдарова – Костова С. Г., Преподаватель в системе высшего образования перед вызовами использования современных технологий в процессе работы со студентами	211
Дробот И.С., Организация защиты операторов сложных военно-технических систем от вредоносных информационно-технических воздействий	216
Сафьянов В.И., Опыт, проблемы и перспективы развития балльно-рейтинговой системы	220
Зырянов В.В., Подготовка социологов в университетах России на основе ФГОС 3+ в ракурсе вариативности учебных планов	225
Соломатина Е.Н. Особенности преподавания социологии в высшей школе	230
Евдокименко Н.Л., Высшая школа в контексте связи между прошлым и будущим	233
Грэнвальд М., Университет как место встречи	238
Аринушкина А. А Стратегическое планирование привлечения студентов как элемент управленческого консультирования в образовательном секторе	245
Янчукович О.В. Университетское образование и проблема развития гуманитарного мышления	249
Кондратьев В.М., Образовательные реформы в России XXI веке и адаптация к ним гуманитарных университетов	253

Егоров И.В., Лосик Г.В., Лосик А.Г. Обратная связь в коммуникационных технологиях образовательного процесса высшей школы	258
Аксенова М.А., Проектирование образов развития Центров компетенций в высшей школе	261
Красовский Ю.Д. Кризисная ситуация перехода к электронному обучению в вузе	266
Лымарь А.Б., Влияние миграционных процессов на мобильность студенческой молодежи	270
Маркеева А. В., Массовые открытые онлайн курсы в системе российского высшего образования: проблемы и перспективы	274
Титовец Т.Е., Виды междисциплинарной интеграции в современной высшей школе	279
Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Малий Д.В. Работа учителя в условиях гетерогенного состава субъектов образовательного процесса: психолого-педагогический аспект	282
Антонова Ю.В., Актуальность изучения информационной культуры в контексте современных социальных реалий	287
Жалнин В.А., Влияние социально-депрессивного состояния в молодежной среде на образовательный процесс вуза	291
Звоник И.Я., Меленец Ю.В. Формирование профессиональной направленности студентов	293
Михайлова О.Б. Роль педагогического наследия А.С. Макаренко в развитии лидерства и инновационности	296
Коклевский А.В., Компоненты полипрофессиональных компетенций будущих специалистов в интересах устойчивого развития	302
Кириллова Н.Х., Папцова А.К. Комратский государственный университет: история и перспективы развития	306

**СЕКЦИЯ 2.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦМАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Сманцер А.П., Психолого-педагогические императивы саморазвития будущего педагога в процессе обучения	311
--	-----

Пионова Р.С., историко-педагогическая рефлексия и стратегия развития педагогического образования в Республике Беларусь	315
Hanušová Jaroslava. Pre-medical first aid competencies of selected students at the faculty of education, Charles University	325
Михайлова О.Б., Калининкова Е.Д. Проблемы и перспективы исследования лидерства в подростковом и юношеском возрастах	320
Новакова Д. Сравнение психолого-педагогической практики студентов на Педагогическом факультете Карлова университета в Праге и на Педагогическом факультете Университета Коменского в Братиславе	330
Давыдовский А.Г., Пищова А.В. Метод системного анализа и прогнозирования проблемных педагогических ситуаций	341
Федотенко И. Л. Работа педагога в условиях гетерогенного состава субъектов образовательного процесса: психолого-педагогический аспект	345
Рябова И. Г., Подготовка будущего педагога к этнопедагогической деятельности	350
Евсюкова Н.И. Психодидактика как основополагающий элемент в содержании подготовки обучающихся в вузе как залог эффективности их будущей профессиональной деятельности	356
Бирюкова Н. А., Формирование базовых компетенций будущих педагогов средствами интерактивных технологий	360
Василевская Е.И., Горбач О. А., Формирование профессиональных коммуникативных компетенций у студентов классического университета	364
Ершова О.И., Технология витагенного обучения как средство реализации компетентностного подхода в педагогической подготовке студентов	368
Давыдовский А.Г., Пищова А.В., Проблемы диагностики и управления информационной безопасностью обучающихся в медиасреде	372
Жарьылгапова Д.М., Матыгул А.М., Педагогические условия стимулирования у студентов интереса к самообразованию	376

Зайцев И. С., Совершенствование управления педагогическим процессом в структуре повышения квалификации	382
Гуськова С.К., К вопросу о маркетинговых технологиях как условии эффективности образовательной организации	386
Шивачева В.И., Подготовка студентов–педагогов для инклюзивного образования	391
Бухтиярова И.Н., Зубова О.Г., Интерактивные методы обучения студентов высшей школы	394
Борковски М., Система обучения в высшем учебном заведении	398
Ткач Л.Т., Реализация принципа поликультурности в проектировании технологий современного педагогического образования	405
Султанбаева К.И., Самостоятельная работа как условие формирования профессиональной компетентности будущего педагога	409
Быстренина И.Е., Балльно-рейтинговая система в подготовке кадров АПК	414
Василевская Е. И. Реализация преемственности содержания химического образования в системе школа- колледж- университет	417
Камышева А.В., Одинцов А.А., Одинцова О.В. Использование дистанционных технологий для развития профессиональных компетенций менеджера	420
Полянинова Ю.В. Повышение качества образования через систему оценки профессиональных компетенций руководителей	424
Сейтмуратов А.Ж., Ибраева А.А. Криптографический алгоритм с открытым ключом, основывающийся на задачи факторизации больших целых чисел	428
Махамбаева И.У., Есиркепова А.У., Остаева А.Б. Защита информации криптографическим способом	432
Кузнецова Г. Д. Проблема качества образования в современной высшей школе	435
Гильяно А.С., Баранова Е. М., Интенсификация обучения в высшей школе: проблема и пути решения	438

Умняшова И.Б., К вопросу об оценивании самостоятельной работы студентов	443
Смирнова И.Э. Особенности работы преподавателя вуза в условиях дистанционного образования	455
Ганичева А.Н., Зверева О.Л., Инновации в организации образовательного процесса в современном вузе	449
Маринкина Н.А., Горшенина С.Н. Подготовка будущего учителя к реализации педагогических технологий в контексте требований профессионального стандарта педагога	459
Карпова Е. Е. Дополнительная образовательная программа как условие формирования профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности у будущих учителей	464
Булгучева Т., Портфолио студента как фактор его профессионального роста	468
Куровская С. Н. О проблемах студентов при использовании информационных технологий в процессе обучения в высшей школе	473
Hamze Wael, S.Vetokhin Using Educational Technology to Analyze Quality Assurance in the Lebanese Higher Education Sector	477

Научное издание

**ВЫСШАЯ ШКОЛА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

В двух частях

Часть 1

Издание подготовлено в авторской редакции

Дизайн обложки *М.В. Рогова, Ю.Н. Ефремова*

Подписано в печать 18.04.2017 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 29,06. Тираж 500 экз. Заказ 655.

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

Для заметок
