



ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ
14-Й МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**ВЫПУСК 14
ЧАСТЬ 1**



**МЕЖПРАВИТЕЛЬСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ООН
ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КУЛЬТУРЫ (ЮНЕСКО)**

**МЕЖПАРЛАМЕНТСКАЯ АССАМБЛЕЯ
ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА**

ВСЕМИРНЫЙ КОМИТЕТ ПО НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА
(базовая организация)**

ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮНЕСКО

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ЮНЕСКО/ЮНЕВОК В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО НАЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ЮНЕСКО/ЮНЕВОК
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ**

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Материалы 14-й международной конференции

**Выпуск 14
Часть I**

Под научной редакцией Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова

Санкт-Петербург
2016

УДК 37(082)
ББК 74.05 я43
О-23

Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й междунар. конф.: в 2 ч. [Текст: Электронный ресурс] / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 14. – 1 CD-ROM. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Ч. I. – 572 с.

ISBN 978-5-8290-1575-6 (Ч. I)
978-5-8290-1574-9

В настоящем выпуске трудов международного сотрудничества представлены доклады участников 14-й международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития». Наиболее обсуждаемыми темами в этом году стали: педагогическая наука и практика непрерывного обучения в фокусе модернизации и/или реформирования образования: отечественный и мировой опыт; теоретико-методологические и аксиологические проблемы непрерывного образования; новые ценности образования в интересах устойчивого развития; развитие профессиональных компетенций человека на протяжении всей жизни: место и роль государства, общества, бизнеса и самого человека в практическом осуществлении этого процесса; применяемые в повседневной педагогической практике методики и технологии непрерывного образования; социальное партнёрство в системе непрерывного профессионального образования и др. Отчётливо проявляется и всё более усиливается тенденция, раскрывающая феноменологию непрерывного образования: расширив пространство своего влияния, оно постепенно «замещает» традиционную форму образования, одновременно изменяя его архитектуру и становясь важной составляющей образа жизни значительной части населения планеты.

В докладах конференции представлены научные и практические результаты исследований ученых и специалистов из Армении, Беларуси, Германии, Италии, Казахстана, Китая, Латвии, Македонии, Молдавии, Польши, России, Сербии, Таджикистана, Турции, Узбекистана, Украины, Франции, Финляндии, Черногории, Швеции. Широкий спектр проблем непрерывного образования, представленный в настоящем издании, адресован, в первую очередь, международному педагогическому сообществу – учителям общеобразовательных школ, преподавателям средних и высших профессиональных учебных заведений, организаторам образования всех уровней, а также научным работникам, аспирантам и всем, кому не безразличны вопросы образования и воспитания.

Издание публикуется на электронном носителе.

ISBN 978-5-8290-1575-6 (Ч. I)
978-5-8290-1574-9

© Авторы, 2016
© Лобанов Н. А., сост., 2016
© Лобанов Н. А., Скворцов В. Н., науч. ред., 2016
© Ленинградский государственный университет (ЛГУ) имени А. С. Пушкина, 2016

УДК 37(082)
ББК 74.05 я43

Lifelong learning: Continuous Education for Sustainable Development: Proceedings of the 14th International Conference: in 2 pt. [Text: Electronic resource] / comp. N. A. Lobanov; sci. ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov; Pushkin LSU, Sci.-res. Inst. for Social.-econ. and Ped. probl. of Lifelong Education. – Vol. 14. – 1 CD-ROM. – St. Petersburg: Pushkin LSU, 2016. – Pt. II. – 572 P.

ISBN 978-5-8290-1575-6 (Pt. I)
978-5-8290-1574-9

The present volume of the proceedings of international group of researchers contains papers of the 14th International Conference «Lifelong learning: Continuous education for sustainable development». This year highly discussed topics are: educational science and practice of continuous education in the focus of modernization or (and) reforming of education: domestic and foreign experience; theoretical, methodological and axiological problems of life-long learning; new values of education in the interests of sustainable development; improving of professional competences throughout life; role and place of state, society, business and the person in practical implementation of this process; applied in everyday educational practice methods and technologies of continuous education; social partnership in system of continuous professional education etc. There appears to be a tendency to spread the area of continuous education; it gradually replaces the traditional education, simultaneously changes its architectonics and becomes the important constituent of the lifestyle of considerable part of the planet population.

The proceedings contain scientific and practical results of research of scientists and specialists from Armenia, Belarus, Germany, Italy, Kazakhstan, China, Latvia, Macedonia, Moldavia, Poland, Russia, Serbia, Tajikistan, Turkey, Uzbekistan, Ukraine, France, Finland, Montenegro and Sweden. The wide range of presented problems of continuous education is addressed primarily to the international educational community – school teachers, lectures and professors of colleges and universities, civil servants in the education as well as researches and postgraduate students and all persons interested in issues of continuous education.

The edition is published on an electronic media.

ISBN 978-5-8290-1575-6 (Pt. I)
978-5-8290-1574-9

© Authors, 2016
© Lobanov N.A., comp., 2016
© Lobanov N.A., Skvortsov V.N., sci. ed., 2016
© Pushkin Leningrad State University, 2016

Содержание

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА <i>В. Н. Скворцов</i>	12
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УЧИТЕЛЬ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ <i>Ж. О. Жилбаев</i>	17
ГУМАНИТАРНОЕ ОСНОВАНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ <i>Ю. В. Сенько</i>	22
КУЛЬТУРА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ НЕОБРАТИМОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ <i>В. Н. Введенский</i>	27
INTERACTIVE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND COMMUNITY EDUCATION UNDER LIFELONG EDUCATION SYSTEM: THE EXPERIENCE OF CHINA <i>G. Zheng</i>	31
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ КИТАЯ) (перевод) <i>Г. Ц. Чен</i>	36
THE CURRICULUM RENEWAL IN FINLAND <i>P. Iivonen</i>	42
ОБНОВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ В ФИНЛЯНДИИ (перевод) <i>П. Иивонен</i>	48
DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ JAKO ELEMENT EDUKACJI USTAWICZNEJ <i>E. Kula, M. Pełkowska</i>	54
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА КАК ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (перевод) <i>Э. Куля, М. Пэнковска</i>	62
МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ ШКОЛЫ В СЕЛЬСКИХ ОБЩИНАХ <i>Г. С. Погосян, А. М. Гаспарян, Д. А. Григорян</i>	70
EFFECTIVE PARTNERSHIPS BETWEEN VOCATIONAL EDUCATION, GOVERNMENT AND INDUSTRY FOR GREEN SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE PARADIGM OF LIFELONG LEARNING <i>M. Pavlova</i>	77
ЭФФЕКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ УЧИЛИЩАМИ, ПРАВИТЕЛЬСТВОМ И ПРОМЫШЛЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (перевод) <i>М. Павлова</i>	83
ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <i>М. В. Панкина, С. В. Захарова</i>	90
ПРОБЛЕМЫ ИНВАРИАНТА ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина</i>	94
ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ФИГУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ <i>М. В. Кларин</i>	99

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ РОССИИ <i>М. Б. Глотов</i>	104
ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ИЛИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА? <i>Н. А. Лобанов</i>	107
ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ <i>Е. И. Михайлова</i>	110
ОСНОВНОЙ ВЕКТОР ГЛОБАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СЕЛЬСКОЕ ПОСЕЛЕНИЕ, ОБУЧАЮЩИЙСЯ ГОРОД, ОБУЧАЮЩИЙСЯ РЕГИОН, ОБУЧАЮЩАЯСЯ СТРАНА, ОБУЧАЮЩАЯСЯ ПЛАНЕТА	
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОРПУС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ РЕФОРМАМ <i>Е. В. Астахова</i>	117
GREEN KEY BUILDS SUSTAINABLE TRAVEL IN FINLAND <i>М. Viljasaari</i>	123
ЗЕЛЕНЫЙ КЛЮЧ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПУТЕШЕСТВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ, В ФИНЛЯНДИИ (перевод) <i>М. Вяясаари</i>	125
ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ПРОЕКТ ТВЕРСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА <i>О. В. Забелина, И. А. Каплунов</i>	128
YOUNG REPORTERS FOR THE ENVIRONMENT PROGRAMME AS A MODEL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MONTENEGRO <i>S. Karajovic</i>	133
ПРОГРАММА «МОЛОДЫЕ ЖУРНАЛИСТЫ ЗА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ» КАК МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕРНОГОРИИ (перевод) <i>С. Карайович</i>	138
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ НА ОСНОВЕ «НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ» <i>А. Э. Курахмедов, Д. Б. Расулова</i>	143
ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ ТАДЖИКИСТАНА <i>Х. С. Мавлонова, Д. К. Саторов, Д. С. Шерматов, Д. Н. Солихов</i>	146
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СЕРБСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В КОСОВО И МЕТОХИИ В ЗОНЕ ВООРУЖЕННОГО КОНФЛИКТА <i>Ж. Миленович, Р. Цветкович</i>	151
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ <i>В. А. Мясников, Н. В. Моисеева</i>	157
ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ <i>М. С. Якубов, Д. Ш. Зиядуллаев</i>	163

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ФОКУСЕ МОДЕРНИЗАЦИИ И/ИЛИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И МИРОВОЙ ОПЫТ**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ <i>Н. А. Азербаета</i>	167
ЭТНИЧЕСКИЙ ФАКТОР И УСТОЙЧИВОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ <i>М. И. Алдошина</i>	170
QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS <i>J. Anttila, K. Jussila</i>	173
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (перевод) <i>Ю. Анттила, К. Джуссила</i>	180
КОНЦЕПТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ LIFELONG LEARNING <i>О. В. Баландина, И. А. Монастырская</i>	187
РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Г. Ф. Бенсон, П. С. Шамрицкая</i>	192
РАЗВИТИЕ МАГНИТНЫХ ШКОЛ В США ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА <i>Т. Н. Бокова</i>	196
О КАЧЕСТВЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА-ОБЩЕСТВОВЕДА <i>М. И. Вишневеткий</i>	201
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. В. Воловик</i>	205
ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. Б. Горягина</i>	210
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ <i>Т. Х. Дебердеева</i>	213
КОНТЕКСТЫ ПЕРЕХОДА ИНСТИТУТА ИЗ СТАТУСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ <i>Н. Л. Евдокименко</i>	216
БАЗОВЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>А. В. Егоров, Г. Н. Малиновская</i>	221
POLITICAL LITERACY: IN SUPPORT OF LEARNING TO ANALYZE LIFELONG LEARNING AND GENDER POLICY <i>L. M. English</i>	225
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ: В ПОДДЕРЖКУ ПОЛИТИК, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА (перевод) <i>Л. М. Инглиш</i>	230
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕСТВА РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН <i>Ф. Р. Кадырова, З. Р. Кадырова</i>	236

«СИНДРОМ ВТОРОКУРСНИКА»: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА <i>О. В. Кожевникова</i>	240
МЕТОДОЛОГИЯ ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Т. Ю. Ломакина</i>	245
THE IMPORTANCE OF ROOTING THE RELATIONSHIP BETWEEN SUSTAINABILITY AND HUMAN ACTION <i>S. Lotrionte</i>	250
ЗНАЧИМОСТЬ УКОРЕНЕНИЯ. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УСТОЙЧИВОСТЬЮ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (перевод) <i>С. Лотрионте</i>	258
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ <i>С. Ю. Махмудов</i>	268
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ <i>О. Н. Мачехина</i>	272
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ <i>С. А. Медведева</i>	277
ЖИЗНЕННЫЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>А. С. Мищенко</i>	282
КОЛЛЕДЖ-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК ПОЛИСТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ <i>М. В. Никитин</i>	287
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Г. П. Новикова</i>	295
РОЛЬ ЧАСТНОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ <i>Т. В. Прок</i>	301
ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Ж. Х. Салханова</i>	306
УЧИТЕЛЬ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ <i>Т. А. Скопицкая</i>	310
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ <i>Н. И. Тайлаков</i>	316
ОСОБЕННОСТИ РЕЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ <i>М. А. Таппасханова, И. Б. Шульга</i>	320
ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ <i>С. Л. Троянская</i>	324

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИОЭКОНОМИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>А. И. Тучков</i>	328
ИНТЕРАКТИВНОЕ ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Р. Цветкович, Д. Джеркович, Ж. Миленович</i>	332
РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ «СТОМАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА» <i>С. И. Черноморченко, Н. С. Черноморченко</i>	336
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ <i>Н. Н. Шестакова</i>	339
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА <i>О. И. Щербаклова, А. М. Татаринцева</i>	343
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДДЕРЖКУ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>В. В. Юдин</i>	349
РЕГИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК ТРЕНД РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>М. Б. Яковлева</i>	353
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ: МЕСТО И РОЛЬ ГОСУДАРСТВА, ОБЩЕСТВА, БИЗНЕСА И САМОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРАКТИЧЕСКОМ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЭТОГО ПРОЦЕССА. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОПРЯЖЁННОСТЬ КАЖДОГО ИЗ ПОСЛЕДУЮЩИХ УРОВНЕЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ <i>Г. Р. Акрамова</i>	357
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА БИОЛОГИИ <i>Г. Ш. Амирова</i>	362
РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ <i>Т. Н. Банщикова</i>	365
КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ <i>А. А. Безносюк</i>	370
РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА <i>Г. Н. Белорыбкин, С. В. Климин</i>	375
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА <i>Т. П. Браун</i>	380
КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ПЕРЕОЦЕНКИ РОЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. Г. Васильев</i>	385
ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНЕЙНЫХ ИНЖЕНЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА) <i>Н. О. Вербицкая, Н. А. Молчанов, А. В. Мехренцев</i>	390

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>И. А. Волошина, И. О. Котлярова</i>	394
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ <i>Н. П. Залкина</i>	397
THE ROLE OF LIFELONG LEARNING IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCES <i>K. Zdziebło</i>	402
РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (перевод) <i>К. Здзєблo</i>	407
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОБИЛЬНОСТИ <i>М. П. Зиновьева</i>	413
РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ <i>С. А. Иванов</i>	417
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ВУЗОВКОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>О. Н. Кажарская</i>	422
СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ КАДРОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕГИОНА <i>С. И. Колесников, Н. О. Вербицкая</i>	426
АКТИВИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕГУЛЯТИВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА <i>Л. А. Кочемасова</i>	430
СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ <i>Е. В. Леонова</i>	435
ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА <i>Н. Г. Милованова, О. Г. Марчукова</i>	440
СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ГУМАНИТАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ <i>А. Н. Мун</i>	445
MAIN EMPLOYEE'S RESPONSIBILITIES IN OPINIONS OF EMPLOYED AND UNEMPLOYED <i>E. Padachowicz</i>	450
ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКА, ПО МНЕНИЮ ТРУДОУСТРОЕННЫХ И БЕЗРАБОТНЫХ (перевод) <i>Э. Падекович</i>	454
ОПЕРЕЖАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ В КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ <i>Т. А. Петрова</i>	459

ВОСПИТАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Б. Х. Рахимов, Б. А. Назарова</i>	462
КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Х. Ф. Рашидов, Ф. А. Акрамова</i>	466
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА <i>М. Г. Сергеева</i>	471
МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ <i>А. В. Серякина</i>	476
О КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИАЛИСТОВ НА НАЦИОНАЛЬНЫХ И МИРОВЫХ РЫНКАХ ТРУДА <i>А. П. Суходимцева</i>	481
ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ РАБОТЫ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ КАРАКАЛПАКИСТАНА <i>А. Т. Тилегенов</i>	486
ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ <i>А. Б. Туманова</i>	490
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РАБОТНИКА <i>Ф. З. Умарова</i>	495
КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ РЕШЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ <i>Р. К. Чориев</i>	497
ТРЕТЬЯ ФУНКЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОБЕСПЕЧЕНИЕ LLL <i>О. М. Чоросова</i>	501
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Е. В. Шевченко</i>	509

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ЕГО ФОРМЫ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И УРОВНИ**

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА: ОСОБЕННОСТИ И ОПЫТ <i>А. Е. Абылгазина, А. К. Тастанова</i>	514
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ <i>О. В. Агейко</i>	519
УНИВЕРСИТЕТСКАЯ БИЗНЕС-ШКОЛА: ВОПРОСЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ <i>В. П. Галенко, О. П. Табелова</i>	523
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Н. А. Дубинко</i>	529

ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖЕМ <i>А. К. Жамолов, У. Н. Тайлаков</i>	533
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА <i>Л. К. Кузьмина</i>	536
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА <i>Т. Н. Малостева</i>	539
ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА <i>С. М. Нерубенко</i>	544
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ <i>М. З. Нурбаева</i>	548
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОИЗВОДСТВОМ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ <i>Р. С. Сафин, Е. А. Корчагин</i>	552
МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ <i>Л. Д. Тюlicheва</i>	556
Сведения об авторах	560

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА

В. Н. Скворцов

В статье раскрываются принципы гуманитарного подхода к развитию системы непрерывного образования университета, которые связывают его с функционированием гражданского общества, с человекоцентричностью, с диалогическим, смысловым и событийно окрашенным характером постдипломного обучения специалистов высокой квалификации.

Paper discusses principles of humanitarian approach to the development of system of continuous education of a University, that links it to functioning of civil society, with focus on people, to dialogic, meaningful and event character of post-graduate education of specialists of high qualification.

Ключевые слова: гуманитарный подход, принципы гуманитарного подхода, развитие системы непрерывного образования университета.

Key words: humanitarian approach, principles of humanitarian approach, development of system of continuous education of university.

В механизме функционирования системы непрерывного образования университета её «человекотворческий срез» занимает центральное место. В нём отражаются требования к профессиональной деятельности специалистов высокой квалификации и соответствующим образом реализуются потребности общества по совершенствованию их профессионального, культурного и гражданского потенциала.

Исходя из краткого характера наших тезисов доклада, мы рассмотрим следующие четыре принципиальных позиции: (1) развитие непрерывного образования в качестве звена воспроизводства гражданского общества; (2) человекоцентричность и культуроцентричность образовательных технологий, повышающих универсальность специалиста в процессе его непрерывного образования; (3) диалогический и смысловой аспекты организации системы непрерывного образования университета; (4) осуществление непрерывного образования как гуманитарно значимого события и этапа постдипломной подготовки высококвалифицированных специалистов.

Воспроизводство гражданского общества мы рассматриваем в качестве важнейшего звена и принципа развития непрерывного образования университета. Данный принцип позволяет раскрыть роль системы непрерывного образования университета в социально-гуманитарном воспроизводстве жизнедеятельности общества. В этой части она – система непрерывного образования – способствует формированию разветвлённой сети связей слушателей с миром и обществом на его самых разных уровнях. Дело в том, что социальный и профессиональный потенциал специалиста может проявляться и развиваться только через его самоорганизацию, включённость в многочисленные социальные и профессиональные группы, клубы и неформальные объединения, через участие в

постановке и решении проблем своего коллектива и т. д. Он также связан с качеством его отдыха, восстановлением здоровья и т. д. [4, с. 234–236]. С этой точки зрения система непрерывного образования университета выступает в качестве важного звена формирования человека как субъекта культуры и общества. Реализовать данный принцип гуманитарного подхода к развитию системы непрерывного образования университета можно лишь учитывая интересы и потребности конкретного человека, а также те возможности, которые формируют его жизнедеятельность как открытый процесс. Данный принцип позволяет сосредоточиться на факторах развития системы непрерывного образования университета, которые зависят от самого человека как субъекта гражданского общества, учесть его мотивацию и намерения, условия и экономические обстоятельства жизни. Последние создают рамки, в которых происходят все его действия.

Принципы человекоцентричности и культуроцентричности образовательных технологий непрерывного образования универсализации специалиста связаны с учебной практикой университета по формированию специалиста, основанной на фундаментальных представлениях о развитии человека в качестве определенной целостности. В рамках такой парадигмы постдипломной подготовки можно говорить о системном понимании личности как субъекта культуры, как лидере и акторе современных гражданских демократических общественных институтов. Учитывать в реальной практике данный принцип важно именно потому, что в ней наблюдаются противоположные тенденции: современное разделение управленческого труда и развитие менеджмента как особой целостной деятельности привело к её широкой и разветвленной дифференциации и специализации. Последнее отразилось на системе постдипломной подготовки менеджеров в высшей школе и как следствие в системе непрерывного образования университета. Принципы диалогической и смысловой организации системы непрерывного образования предполагают, что современный учебный процесс в университете органично связан с развитием так называемого понимающего обучения. Его диалогический характер заставляет одного человека понимать высказывание другого, следующее за каким-то вопросом, как ответ на этот вопрос [2, с. 174–175]. Для того чтобы подойти к развитию системы непрерывного образования университета с гуманитарной – диалогической и смысловой – точки зрения, необходимо овладеть сложной структурой и динамикой отношений её акторов друг с другом. Здесь можно и нужно различать процессы образования, которые основываются на концепции так называемых ЗУН'ов и на компетентностной парадигме, а также в самой педагогической деятельности различать две логики её развития. Первая концепция исходит из того, что знания специалистов, обогащенные пониманием законов своей профессии, составляют базис их умений и навыков. Все они вместе рассматриваются не только как результат, но и как процесс их выработки. Компетентностная парадигма подготовки опира-

ется на иную логику. В ней умениями и навыками специалиста замещаются его профессиональные знания. Она как бы допускает, что можно достичь истинного результата без истинного к нему движения. Одновременно с этим необходимо помнить о том, что в основе системы непрерывного образования университета могут находиться две логики её развития: одна связана с формированием узкой инструментальной полезности специалистов. Она предусматривает их подготовку только как специалистов, в основе другой логики лежат закономерности воспитания целостной личности, выходящей за рамки узкой профессиональной прагматики и направленности.

Если говорить о второй логике, развитие системы непрерывного образования университета при помощи гуманитарного подхода позволяет снять несоответствие между ожидаемыми и реально сформированными ценностями слушателей постдипломных курсов, уменьшить перекосы в соотношении прагматического и ценностного аспектов их подготовки. В этом смысле гуманитарный подход к развитию системы непрерывного образования специалистов становится инструментом формирования их личности и сведения в ней в единый узел смыслов и ценностей общественного и индивидуального развития. Это и есть развитие непрерывного образования, так сказать, в *горизонте личности*, через его субъективацию и персонификацию, через его индивидуализацию и относительную неповторимость [5, с. 376]. Гуманитарный подход в данном случае позволяет преподавателям университета воспроизвести в учебном процессе основополагающие условия и предпосылки для формирования у своих слушателей более широкого личностного горизонта развития, предполагающего у них наличие потребности жить свободно с гражданской и нравственной точек зрения.

Принцип организации непрерывного образования в качестве заметного для обучающихся события – это его важнейший гуманитарный принцип. Исходя из него систему непрерывного образования специалистов можно представить как совокупность запомнившихся обучающимся важных событий. Система непрерывного образования может и должна быть организована как совокупность событий двояким образом: самим университетом как некоторая эксклюзивная эдукационная услуга и сконструирована сами обучающимися – её акторами. Тот или иной этап непрерывного образования специалиста как событие в его жизни имеет много сторон, начиная с самого факта наличия такого события или его отсутствия в процессе обучения. При этом сам по себе конкретный этап непрерывного образования может носить узконаправленный или многоплановый характер, объединять людей одной или разных профессий, включать специалистов равного или различного социального статуса, одной территории или разных территорий и даже стран. Событийный характер конкретного этапа непрерывного образования может иметь разное гуманитарное качество: одно дело, если в нём отразится, так сказать, «казённая» заданность, и другое – если он

будет обладать определённой непредсказуемостью, станет праздником для обучающихся, и т. д. В первом случае такое постдипломное образование для специалистов будет иметь малосущественное, преходящее и отрицательное значение. О нём слушатели, возможно, кроме названия практически ничего не запомнят. Во втором случае оно будет иметь судьбоносное значение, его будут помнить во всех деталях и долгое время, если не всю свою сознательную жизнь.

Инструментарий и принцип событийности, применяемый при организации непрерывного образования, гуманитарно трансформирует педагогическую практику университета. Здесь необходимо обратить внимание на следующее: обладает она внешне заданной направленностью изменений или её динамика спонтанна и зависит от конкретных интересов и целей самих субъектов эдукационного процесса. Каковы в данном событии или в их совокупности взаимодействия и роли субъектов образовательного процесса, их функции, профессиональная заинтересованность, личностные основания и т. д. Отсюда вытекает важнейшее гуманитарное качество учебного процесса – быть особым событием в жизни обучающихся. Именно при событийном анализе организации непрерывного образования можно получить ответ на вопрос: удалось ли университету превратить процесс непрерывного образования специалистов высокой квалификации в особое по своей целостности запомнившееся им на всю жизнь гуманитарно наполненное мероприятие. Данный принцип дает возможность реализовать коллективу университета в системе непрерывного образования важный концепт учебного действия как события: превратить его в эмоционально окрашенный факт личностного взаимодействия обучающихся друг с другом [1, с. 48, 50, 92, 173].

При таком подходе каждый этап непрерывного образования специалиста в университете может превратиться в особый запоминающийся этап его жизни. Так сказать, стать эпицентром значимого общения специалистов, занятых на курсах повышения квалификации и т. д., способствовать возникновению среди них особой событийной группы [3, с. 33–37]. Всё это, несомненно, окажет существенное воздействие на положение человека в профессиональной, семейной и других сферах его социальной жизнедеятельности. Для того чтобы переподготовка специалистов в конкретном университете стала событием, она должна определяться некоторой совокупностью связей с другими фактами жизни обучающихся и жить в их переживании ими его значимости не только для себя, но и для всего своего окружения. Иначе говоря, непрерывное образование, организуемое университетом в соответствии с парадигмой значимого для слушателей события, чтобы отвечать гуманитарным принципам своей организации, должно включать в себя действенный инструментарий, формирующий ценностную значимость обучения для самих специалистов в качестве условия их реализации в мире, начиная с семьи и заканчивая более широкими общностями гражданского социума.

Из всего сказанного следует, что при развитии системы непрерывного образования университета необходимо четко и многомерно представлять себе концептуальные, теоретические, методические и технологические аспекты гуманитарной составляющей этого процесса. Уметь его обеспечить в соответствии с определенной алгоритмической цепочкой. Сформировать у своих слушателей новую прогрессивную ценностную направленность их развития. Уйти от ролевой, футлярной образовательной деятельности и подойти к ней с точки зрения личностного взаимодействия со своими слушателями.

Принципы гуманитарного подхода к развитию системы непрерывного образования университета, как это следует из вышеизложенного, позволяют достигнуть её высокой отдачи при условии фокусирования учебного процесса на формировании ценностных отношений между преподавателями и слушателями курсов повышения квалификации, выстраивания доверительных отношений между всеми основными акторами учебного процесса. В рамках системы непрерывного образования университета гуманитарный подход и его принципы, как показывает практика, помогают подготовить специалистов, которые владеют внешне и внутренне направленной логикой диалога, способны работать в условиях современного культурного взрыва (выражение Ю.М. Лотмана, 1992), могут общаться и вести конструктивный содержательный диалог со своими коллегами в сложных проблемных ситуациях реальной жизни.

Перед системой непрерывного образования университета в свете сказанного стоит задача так гуманитарно выстроить учебный процесс, чтобы специалисты, прошедшие очередной курс постдипломной переподготовки, сформировали ансамбль профессиональных компетенций в области развития своей квалификации, инновационного и творческого потенциала, выстраивания многомерных человеческих отношений со своими коллегами, личностных качеств надежности и последовательности, инициативности и лидерства.

Список литературы

1. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности: моногр. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
2. Ивин А. А. По законам логики: моногр. – М.: Мол. гвардия, 1983. – 208 с., ил. – (Эврика).
3. Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
4. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / пер. с пол. С. М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – 664 с. + 32с.
5. Этическая мысль: науч. публицист. чт. – М.: Политиздат, 1988. – 384 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УЧИТЕЛЬ ДЛЯ ИННОВАЦИЙ

Ж. О. Жилбаев

Основные вехи развития Казахстана сегодня определены пятью институциональными реформами, которые были выдвинуты главой государства Нурсултаном Назарбаевым: (1) формирование современного, профессионального и автономного государственного аппарата; (2) обеспечение верховенства закона; (3) индустриализация и экономический рост, основанный на диверсификации; (4) нация единого будущего; (5) транспарентное и подотчетное государство.

Не подлежит сомнению, что ведущим фактором успешности указанных реформ является система образования как социальная подструктура общества. Ключевой фигурой здесь выступает учитель. В этом смысле значимость педагогического образования не вызывает сомнений. Тем не менее, хотелось бы обратить внимание на следующий факт. В Казахстане проживает около 17 млн человек, из которых более 5 млн заняты в сфере образования – это педагоги, наемные работники и обучающиеся на всех уровнях образования. Не менее важно помнить и то, что к субъектам образовательного процесса относится и вся родительская общественность. Следовательно, в педагогическую орбиту вовлечено более 90 % населения страны. В полной мере это можно отнести к любому государству. Несложно представить, насколько может и в какой-то мере должна быть консервативной данная структура общества. Именно поэтому все нововведения, от локальных изменений до кардинальных реформ, в сфере образования вызывают всегда широкий общественный резонанс. При этом мы хорошо понимаем, что дети всегда готовы к новшествам, трудности испытывают прежде всего педагоги. Иными словами, сложности нововведений связаны, в первую очередь, с готовностью педагогов к инновационной деятельности.

Из известных классификаций форм деятельности (духовная, материальная, производственная, трудовая и нетрудовая) в контексте данной проблемы наибольшее значение имеет соотношение репродуктивной (направленной на получение уже известного результата известными средствами) и продуктивной деятельности, так как последняя форма предполагает творчество, связанное с выработкой новых целей и соответствующих им средств достижения этих целей. В педагогических проявлениях творческое начало деятельности детерминирует ее инновационный характер, т. е. достижение новых результатов, средств, способов их получения, преодоление рутинных компонентов традиционной деятельности [1]. Это подтверждает определение инно-

вационной деятельности, поясняющее ее как социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал и выход за пределы нормативной деятельности [2]. Рассматривая в этом контексте деятельность субъектов образования как инновационно-педагогическую, мы будем иметь в виду прежде всего доминирование ее творческой составляющей.

Понимая преобразующую сущность деятельности, которая в абсолютном варианте может претендовать и на инновационность любой деятельности, мы решили размежевать эти понятия. Ключ к их размежеванию сокрыт в природе творчества. В первом случае степень творческой свободы и уровень творчества определяются в большей степени заданностью цели, а значит, сознательностью и управляемостью этой (преобразующей) деятельности. В инновационной деятельности творчество приобретает характер генерации идей, которая зачастую возникает стихийно, неуправляемо, нецелеустремленно. Возникая на уровне идей, генерация нового стиля и нового образа в последующем процессе осмысления сама задает эти цели и установки. В образовательном процессе ведущей фигурой всегда остается педагог. Поэтому для организации инновационных процессов в системе образования существенное значение имеет его квалификация, его профессиональная подготовка, его готовность к осуществлению собственной деятельности в постоянно и динамично развивающейся педагогической действительности.

Изучение научных концепций в области профессионального образа педагога, разработок его профиограммы, структурно-функциональных моделей его личности позволили нам в обобщенном виде представить структуру инновационно-педагогической деятельности, основными компонентами которой являются: (а) теоретические знания, (б) дидактические умения, (в) организаторские навыки и (г) творческий опыт. Первые три компонента (теоретические знания, дидактические умения, организаторские навыки) присущи традиционной педагогической деятельности, четвертый компонент детерминирован личностно-мотивационной сферой личности педагога, его потребностями, склонностями, способностями, интересами [3]. Следовательно, содержание педагогического образования должно конструироваться в соответствии с указанной структурой инновационно-педагогической деятельности.

С учетом вышеизложенного и исходя из реальной практики предлагается новая структура педагогического образования как возможный вариант его модернизации (рисунок).

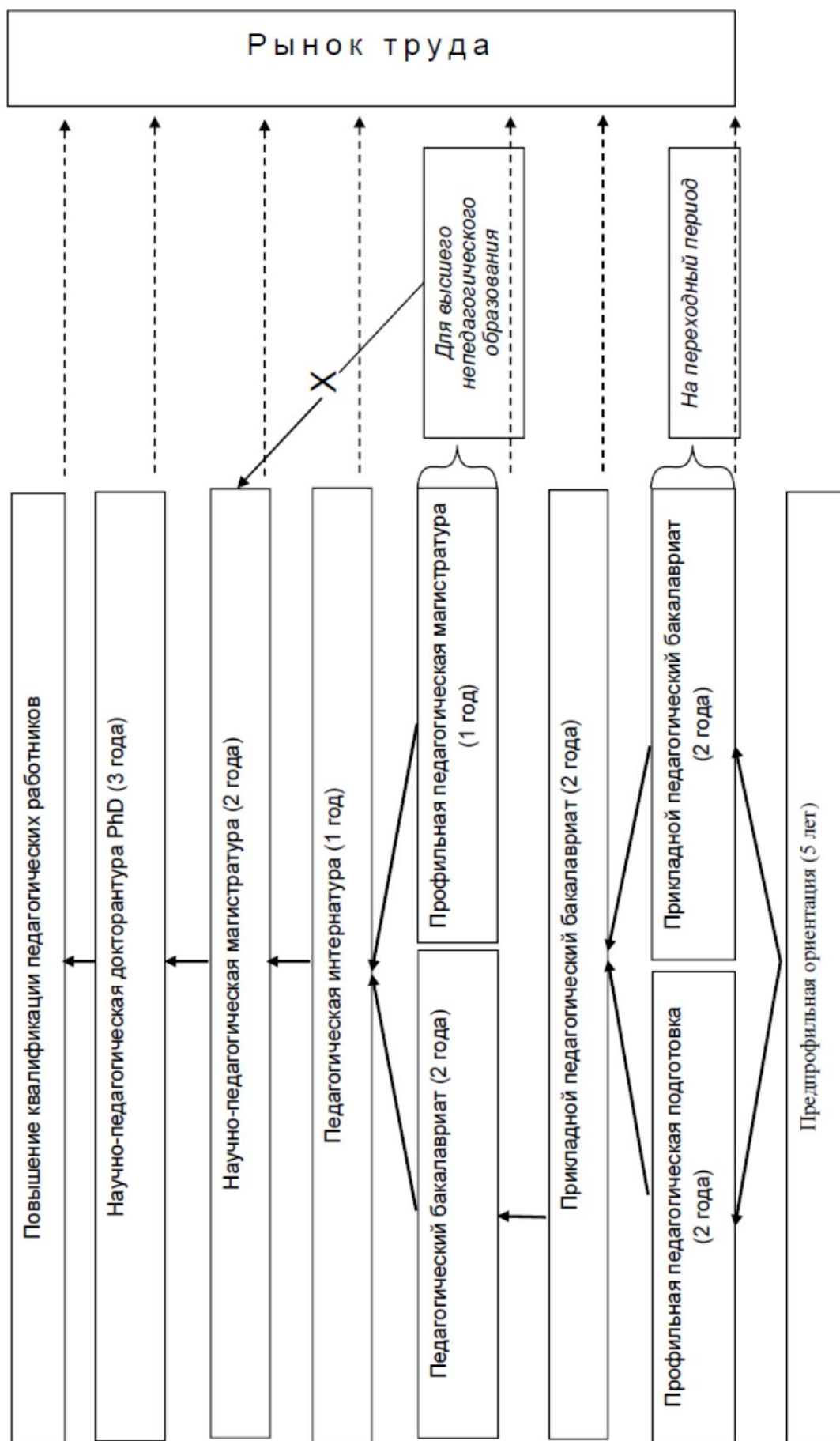


Рисунок. Предлагаемая структура педагогического образования

Согласно данной модели, первую ступень высшего педагогического образования составляет прикладной педагогический бакалавриат, по окончании которого выпускникам присваивается академическая степень бакалавра дополнительного образования. Вторая ступень – педагогический бакалавриат – дает возможность выпускникам работать в школах только учителями-стажерами. Для дальнейшего роста предлагается пройти годичную педагогическую интернатуру, успешное завершение которой подтверждается квалификационным сертификатом, присвоенным уже профессиональным сообществом. Иными словами, до педагогической интернатуры академические квалификации присуждает академическое сообщество. Это бесспорное право вузов.

Кроме того, как и на любой ступени каждого уровня педагогического образования, нежелающие проходить педагогическую интернатуру могут продолжить профессиональную деятельность, но только в качестве учителя-стажера и без института наставничества. Тем не менее, у них остается возможность поступать в научно-педагогическую магистратуру при наличии не менее трехлетнего педагогического стажа и соответствия условиям приема абитуриентов каждого вуза.

Таким образом, полный цикл высшего педагогического образования предполагает 5-летнее обучение. Получение высшего педагогического образования открывает доступ к обучению по программам научно-педагогической магистратуры и далее научно-педагогической докторантуры PhD.

Для доступа к обучению в научно-педагогической магистратуре лицам, имеющим высшее непедагогическое образование, необходимо освоить программы профильной педагогической магистратуры с дальнейшим прохождением педагогической интернатуры.

Сегодня в реальной практике казахстанского образования в научно-педагогическую магистратуру поступают выпускники бакалавриата не только педагогических специальностей. Это приводит к тому, что при разработке образовательных программ научно-педагогической магистратуры приходится «выравнивать» квалификации выпускников педагогических и непедагогических специальностей. Как правило, это делается в ущерб бакалаврам образования, которым приходится изучать психолого-педагогические дисциплины заново. Нередко выпускники научно-педагогической магистратуры без высшего педагогического образования трудоустраиваются, как правило, в вузах, так и не усвоив основы ни общей педагогики и дидактики, ни педагогики и дидактики высшей школы, т. е. к учебному процессу в колледжах и вузах допускаются преподаватели, не имеющие профессионального педагогического образования [4].

Итак, предлагаемая структура нацеливает: (а) на постепенный отказ от подготовки педагогических кадров в системе ТиПО; (б) пятилетнее обучение на уровне высшего образования; (в) пятилетнее обучение на уровне послевузовского образования; (г) открытие доступа к педагогическому образованию лицам, имеющим высшее непедагогическое образование; (д) реальную возможность выхода на рынок труда после каждого цикла всех уровней педагогического образования; (е) построение гибкой траектории получения педагогического образования в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями каждого обучающегося; (ж) повышение количества успешно завершивших обучение, так как каждый уровень педагогического образования состоит из коротких циклов – не более двух лет, за исключением научно-педагогической докторантуры PhD; (з) реальные возможности для совершенствования образовательных программ педагогических специальностей.

Понятно, что такое обновление структуры педагогического образования неизбежно приведет к обновлению и его содержания, и всей системы оценки качества педагогического образования [5]. Следует отметить, что предлагаемые механизмы модернизации педагогического образования в Казахстане в полной мере соответствуют тем рекомендациям, которые были даны экспертами ОЭСР. В целом предлагаемая структура разработана в целях повышения качества педагогического образования в соответствии с международными стандартами. В первую очередь, это связано с Концепцией непрерывного образования для устойчивого развития и принципами Болонского процесса. Более того, предлагаемая структура педагогического образования не противоречит законодательству Республики Казахстан.

Список литературы

1. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика. – Алматы: Әлем, 2000. – 381 с.
2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
3. Жетписбаева Б.А. Полиязычное образование: теория и методология. – Алматы Билим, 2008. – 328 с.
4. Жилбаев Ж.О. Какой педагог нужен стране? // Казахстанская правда. – № 193(28069). – 9 окт. 2015 г. – С. 28.
5. Жилбаев Ж.О., Мукатова М.Е., Сырымбетова Л.С., Тастанова А.К. Современное педагогическое образование в Казахстане: возможности для развития: Междунар. заочная науч.-практ. конф. «Перспективы развития науки и образования» // «Научный альманах» (ISSN 2411-7609, РИНЦ). – Россия, Тамбов. – 31 октября 2015 г. Индекс статьи DOI. Журнал находится в свободном доступе на сайте UCOM.RU/NA

ГУМАНИТАРНОЕ ОСНОВАНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

Ю. В. Сенько

Построение процесса образования как гуманитарной практики рассматривается в статье в качестве основания глобализации образования. Гуманитаризация образования выступает важнейшим условием преодоления технократизма в образовательной практике.

Construction of the educational process as a humanitarian practice is considered in the article as the basis of globalization of education. Humanization of education is an important condition to overcome the technocracy in educational practice.

Ключевые слова: глобализация, гуманитаризация образования, технократизм, компетенции.

Key words: globalization, humanization of education, technocratism, competence.

*Образование – это встреча
людей в осмысленном мире*

Глобализация образования сегодня – реалья современного мироустройства. Это процесс укрепления и углубления связей национальных образовательных систем, направленных на становление жизненно важных компетенций людей в меняющемся многополярном мире. К таким, по данным ЮНЕСКО, относятся: социальные, межкультурные, коммуникативные, императивные, способность человека учиться всю жизнь. Однако действительную ценность этих ключевых компетенций определяет гуманитарный вектор, их ориентация на человека. Вместе с тем мы являемся свидетелями происходящей (и не только в России) девальвации ценностей. В многочисленных исследованиях она обосновывается ссылками на антропологический кризис, процессы глобализации, рыночные отношения. Вот как оценивает эту ситуацию в «обществе потребления» В. Франкл: «Ныне мы живем в эру разрушающихся и исчезающих традиций. Поэтому, вместо того чтобы новые ценности создавались посредством обнаружения уникальных смыслов, происходит обратное. Универсальные ценности приходят в упадок. Поэтому все большее число людей охватывается чувством бесцельности и пустоты, или, как я это называю, экзистенциальным вакуумом. Тем не менее, даже если все универсальные ценности исчезнут, жизнь останется осмысленной, поскольку уникальные смыслы останутся незатронутыми потерей традиций. Конечно, чтобы человек мог найти смыслы даже в эру отсутствия ценностей, он должен быть наделен в полной мере способностью совести» [1, с. 295]. Из этого В. Франкл делает вывод, имеющий непосредственное отношение к образованию: «Можно, следовательно, утверждать, что в такие времена, как наши, во времена,

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант №16-06-00205а).

так сказать, экзистенциального вакуума, основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может оставаться в русле традиций, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения» [1].

Социокультурный смысл образования состоит в том, «чтобы не прервалась связь времен», поэтому трансляция социального опыта обрела силу традиции и оценивается как условие устойчивого развития общества. Однако традиции сильны не только в религии, но и в образовании. Дело в том, что ситуация в современном образовании является следствием сложившегося в европейском образовании еще со времен античности противопоставления «техне – эпистеме». Это противопоставление в терминах XX в. представлено оппозицией «технократическое – гуманитарное». Оно обнаруживает себя в образовательной практике многочисленными и многообразными перекосами в сторону естественнонаучного, технократического. Образование в этом случае выступает как форма социального наследования, как процесс восхождения по «цивилизационной лестнице». Оно нормировано технократическим образом мира педагога, все еще определяющим в значительной степени подходы к построению образования, его методологические ориентиры: исследовать педагогический процесс как «аргумент в производстве вещей» хотя бы таких, как профессиональная компетентность, толерантность, сострадание. Отсюда и святая вера в учебник, технологии обучения, их способность решать если не все, то основные проблемы образования. Отсюда – и проблема образования подготовкой, «шведским столом» компетенций.

Вместе с тем, по свидетельству М. Вебера, центром тяжести древнегреческой, как и средневековой, а также и китайской систем образования явились отнюдь не профессионально «нужные», а совсем другие аспекты. За всеми современными (а эти строки написаны в 30-е гг. XX столетия) дискуссиями об основах образовательной системы кроется идущая по поводу всех самых интимных вопросов культуры борьба типа «человека – специалиста» со старым канонем «культурного человека», обусловленная неудержимым распространением бюрократизации всех государственных и частных отношений господства и ростом значения специального знания [2, с. 35–36]. Ориентация высшей школы на подготовку *homo faber* – человека, компетентного в «своей» области, приводит к выходу из ее стен «безддушных профессионалов», «бессердечных специалистов». Вопрос в том, можно ли этого избежать, нужно ли это делать, если неудержим «рост значения специального знания»? В рамках традиционного понимания образования, его задач, соотношения с «потребностями общества» – ответ отрицательный. Он и не может быть иным, если признается приоритетным технократизм, рассудительность,

сила вещей, а не духовность, связь людей. Отсюда широко распространенная (в том числе, к сожалению, и в педагогической среде) установка: поменьше бы нам белинских, побольше бы эдисонов и менделеевых. Однако не только жизнь накладывает свою печать на образование. Само образование вступает в коллизии с реальным миром, чтобы его «переделать»: либо утвердить, либо изменить, либо подвергнуть критике. И даже самая непосредственная связь образования и жизни была бы непостижима, если бы образование не «расстраивало» и не «перестраивало» отношение будущего специалиста к жизненной и производственной практике.

До своего профессионального призвания выпускнику высшей профессиональной школы может помочь дорасти вузовский педагог при условии его ориентации на студента, а не на «свой» предмет, не на «стандарт» образования. Для этого он должен быть носителем проникновенного слова, такого слова, которое вмещивается во внутренний диалог студента и позволяет ему услышать собственный голос. Дело в том, опять же по традиции, взаимодействие «преподавание – учение», представляющее по своей природе целостность, разделено на преподавание (деятельность преподавателя) и учение (деятельность студента). Однако преподавание не тождественно педагогической деятельности. Взаимодействие «преподавания – учения» только тогда и постольку содержит педагогическую деятельность, когда и поскольку преподаватель связывает с ним субъективный смысл. О преподавании как о педагогической деятельности можно говорить в том случае, когда его смысл соотносится с деятельностью Другого, ориентирован на него. Связкой, преодолевающей эту традицию, выступает диалог как гуманитарное определение мышления, взятого в его всеобщности [3, с. 300]. Конечно, гуманитарная природа педагогического процесса дает о себе знать, пробивает дорогу в опыте широко- и малоизвестных педагогов общеобразовательной и профессиональной школы, в новом – кануна XXI в. – педагогическом мышлении. В недрах «естественнонаучного» определения образования рождается его гуманитарное определение, преодолевается технократический подход к Другому как объекту педагогического процесса. Действительное, недекларируемое субъектное (гуманитарное) определение учащегося раскрывает гуманитарную природу учащего, снимает с непосредственных участников педагогического процесса маски, раз и навсегда закрепленные социальные роли. Но тогда лекция, семинар, консультация – не только фрагмент педагогической деятельности, педагогическое событие, но и со-бытие, совместное «проживание» – не «отбывание» – двух (и многих) индивидуумов в горизонте личности.

Смысл как личностное отношение участников процесса образования к усваиваемому содержанию существует только «на рубеже двух сознаний», как отношение между ними. Поэтому развертывание педагогиче-

ского процесса на основе диалога способно перестроить этот процесс как гуманитарную практику, вносить в него гуманитарные, т. е. человеческие, не функциональные основания. При этом воздействие преподавателя на студентов заменяется их личностным (и в этом плане равноправным) взаимодействием. Со-бытие преподавателя и студента, погруженное в процесс образования, создает уникальные возможности становления вузовского преподавателя как педагога, предрасположенного к пониманию и сотворчеству, диалогу с Другим. Понимание и сотворчество, поиск смысла и его осуществление – ключевые характеристики интеллигента (*intelligens* – понимающий). Получается, что гуманитарная перспектива образования – в возрождении интеллигентного педагога. Потребность в таком педагоге насущна для современной школы. Герой одного из немногих, к сожалению, фильмов о школе («Доживем до понедельника») в сочинении на заданную тему написал: «Счастье – это когда тебя понимают». Между этими короткими словами читается противопоставление школьному укладу: «А не когда тебе объясняют».

Непреходящая (не эпохальная – эпохи когда-нибудь да кончатся) суть профессиональной деятельности интеллигентного педагога – поиск смыслов, ключевых ценностей в отношениях с учениками, побуждение их к поиску и обретению собственных смыслов, профилактика «экзистенциального вакуума» (В. Франкл). Такие задачи педагог *homo faber* – специалист, владеющий лишь содержанием «своего» предмета и педагогическими технологиями его развертывания, решить не может. Более того, он даже не видит их в своей работе. Именно отсутствием, потерей жизненных смыслов объясняется прежде всего горькая статистика Министерства труда и социального развития РФ: из ежегодно выпускаемых 15 000 воспитанников детских домов треть попадает на скамью подсудимых, три тысячи становятся бомжами, полторы тысячи кончают жизнь самоубийством («Учительская газета» от 6 февраля 1987 г.). Были у них, скорее всего, хорошие учителя-предметники, но не встретился на жизненном пути каждого из них тот понимающий учитель, который бы убедил этих ребят в том, что «жизнь человека полна смысла до самого конца, до самого последнего вздоха», и помог бы им обрести свой смысл, осуществить его.

Как средство и как условие поворота к человеку, «перехода от системы к судьбе» (Л. С. Выготский) должно быть сегодня осмыслено образование. Именно это просто и емко в канун нынешнего века выразил наш современник Д. С. Лихачев: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение человека как

чего-то высшего, которым должно дорожить, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [4, с. 60]. В этой логике предположена профессиональная деятельность современного педагога средней и высшей школы. Но для этого его профессиональный образ мира должен иметь четко выраженные гуманитарные ориентиры [7].

Есть все предпосылки считать гуманитарное основание культуры ее фундаментальным основанием. В таком случае образование как способ становления человека в культуре является в той мере образованием, в какой оно гуманитарно. Гуманитаризация образования – обращение к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса (гуманитарный есть имеющий человеческую природу, относящийся к человеку, его культуре). Чтобы оно таким стало, необходимо в самом образовании и в себе самом преодолеть технократизм. Речь идет о переходе построения образования на принципах предметоцентризма, патернализма, объяснения, монолога, значения к организации на принципах другодоминантности, понимания, диалога, смысла. Переход этот труден и длителен, но он происходит. Иными словами, образование XXI в. – это усилие быть гуманитарным образованием.

Гуманитаризация как социально-культурная детерминанта глобализации образования «обеспечивает: преодоление узкосциентического, технократического, механистического подхода к пониманию образования; решает проблему субъектности в образовании как обретения творческой, активной позиции человека в жизни; решает проблемы утраты ценности современным человеком» [8]. Таким образом, гуманитарный вектор образования является интегрирующим основанием его глобализации. Существенно, чтобы оно двигалось навстречу гуманитарной природе человека, не нанося ему ущерба схематизмом своей упорядоченности.

Список литературы

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
2. Вебер М. Бюрократия // Личность. Культура. Общество. – М., 2007. Т. IX. Вып. 3 (37). – С. 35–36.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
4. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 60.
5. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2015.
6. Сенько Ю. В. Гуманитарное основание стандартов высшего образования // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире. VII Междунар. Лихачевские науч. чт. – СПб., 2007.
7. Фроловская М. Н. Становление профессионального образа мира педагога. – Новосибирск, 2010.
8. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов-н/Д., 2005.

КУЛЬТУРА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ НЕОБРАТИМОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В. Н. Введенский

На основе рассмотрения процесса глобализации как нового этапа интеграции и колонизации народов и их культур предложено рассматривать культуру в качестве средства адаптации и защиты человека в условиях необратимой глобализации. Определена триединая цель новой философии образования.

On the basis of consideration of the process of globalization as a new stage of integration and colonization of the peoples and their cultures invited to consider culture as a means of adaptation and protection of the person in conditions of irreversible globalization. Determined with the triple objective of the new philosophy of education.

Ключевые слова: глобализация, культура, новая философия образования, адаптация, интернализация, воспитание.

Key words: globalization, culture, and the new philosophy of education, adaptation, internalization, education.

Одной из важнейших проблем современной России является осмысление становления и формирования личности в условиях глобализирующегося мира. И хотя проблема человека своими корнями уходит в историю веков, проблема личности в контексте процессов глобализации была поднята лишь в 1970-е гг. прошлого века, но особенно актуализировалась – в начале XXI в. Именно в начале нашего века учеными был поставлен вопрос о социальном и биологическом сохранении самого человека, его образа жизни, многообразия культур, а также ценностей и нормативов, выработанных различными народами и странами.

Если исходить из социально-биологических позиций, то трудно не согласиться с выводом н. в. Тимофеева-Ресовского о том, что жизнь дискретна, но структура этой дискретности двойственна [1]. С одной стороны, человечество представлено отдельными индивидуумами, а с другой – все люди группируются в различные социальные общности, образуя свою культуру (субкультуру). Эта группировка осуществляется по определенным признакам – национальным, географическим, профессиональным и др. При этом заметим, что именно культура является главным средством адаптации человека к условиям существования, представляя собой социальную наследственность общности людей.

Однако кроме функции адаптации, культура осуществляет и функцию защиты от конкурентов и соперников. Ведь из опыта испанских конкистадоров хорошо известно: для уничтожения аборигенов нужно было разрушить их веру, их культуру. И в современных справочниках о народах мира невозможно найти даже упоминаний о сотнях народов, которые были уничтожены под напором европейской цивилизации. В XXI в. наступил новый этап интеграции и колонизации народов и их культур. Этот процесс носит название глобализации и осуществляется с помо-

щью информационной агрессии, финансового мондиализма, неравноценного обмена, гибридизации культур, а также других современных методов ведения холодной войны. Целью этой войны является передел оставшихся природных ресурсов, который сопровождается экспансией наиболее продвинутых культур.

Погоня за производительностью труда и развитие машинного производства все сильнее вытесняют народного умельца, кустаря-ремесленника и одинокого гения. Так, в русском языке слова «искусство» и «кустарничество» имеют один корень. Замена кустарного труда машинным производством автоматически приводит к разрушению элементов трудовой этики.

Таким образом, процесс глобализации разрывает связь времен и преемственность культур. Наметившаяся тенденция интеграции культур и народов, искусственно нагнетаемый процесс глобализации приведут как минимум к уменьшению красоты национального разнообразия на Земле. Мир будет новым, но не прекрасным. Уже сейчас мир становится все однообразнее.

Можно ли противостоять такой унификации социокультурного пространства? Как известно, с позиций системного подхода, все в мире имеет взаимодействие и взаимовлияние. Такими факторами являются: (а) зарождение и начальные стадии развития глобализации, новых технологий и техники на мировом уровне; (б) становление и развитие новых социальных образований; (в) складывание новой экономики; (г) формирование мировой культуры и новой системы образования. Все эти процессы завершаются образованием нового или обновленного типа личности, зарождением и развитием новых сообществ, их ассоциаций на расширенном уровне, в том числе на мировом уровне. В дальнейшем обнаруживается цикл иного движения на отличительном уровне, с различными многообразиями и единством. В силу этого единство и многообразие бытия человека – это объективный процесс, который движется в сторону диссимметрии. Исходя из понятий симметрии и диссимметрии в жизни, государства и отдельные регионы выступают против поглощения их культуры глобальной мировой системой, проявляемых в различных формах интеграции и противоречий. В многоликом мире не может быть единой культуры, географической территории, нации, а также единого образа жизни и бытия людей.

Глобализация представляет собой сложный и противоречивый процесс, она ведет, помимо прочего, и к росту различных видов неравенств. В процесс глобализации заложены все законы диалектики: единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания, взаимного перехода количественных и качественных изменений. Вместе с тем воспитание человека в любом государстве, регионе, уголке мира все же должно вести его к достижению как умственной, так и нравственной высоты, сочетая при этом научные знания и образы искусства. И если наука в ее

ценностном измерении направлена на выработку универсальных, единых знаний, то искусство всегда стремится к проявлению индивидуальности, неповторимости [2]. Такое сочетание должно войти в нормативы бытия человека в любом сообществе.

Рассматривая проблемы глобализации, нельзя обойтись без использования институционального подхода к предмету исследования. Так, в рамках этого подхода, становление и развитие личности рассматривается как управление процессом интернализации экономических, социальных, политических и духовных целей в качестве ценностей, которые обуславливают направление, содержание и характер его бытия, порождают его внешние проявления [3]. Даже наилучший метод управленческого воздействия будет оставаться неэффективным до тех пор, пока не согласуется с доминирующими условиями и факторами общественного бытия, экономикой и культурой. Но это не означает, что социальное бытие заново создает в каждом индивиде его человеческую природу. Оно лишь развивает, утверждает социализированные еще в антропогенезе его личностные качества. Новообразуемые эмоции, действия и поступки складываются и проявляются из новых данных состояния культуры, опыта, экономики, новых ценностей и привычек жизни. Тем самым, в свою очередь, происходит формирование личности человека с новыми ориентирами и ценностями в рамках бытия существующей эпохи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что адаптация человека к условиям глобализации – это объективный и необходимый процесс, а главным средством адаптации человека является культура. Именно культура создается сообществом, а в процессе образовательной деятельности она передается внутри сообщества (на микро-, мезо- и макро-уровнях). Кроме того, культура сохраняется сообществом, служит ему, делая это сообщество адаптивным. Это определяет необходимость рассмотрения образования как процесса передачи культуры, т. е. как процесса приобщения обучающихся к всеобщим, общим и конкретным ценностям. При этом общие ценности формируются, как правило, вне системы образования – на институциональном уровне, а образование лишь осуществляет их передачу. Это означает, что новая философия образования напрямую зависит от общего состояния культуры в обществе, состояния экономики, правопорядка, осознания ее необходимости на государственном и общественном уровне. Исходя из такого понимания целей и условий образования в рамках глобализации, содержанием образования должны выступать единые научные знания, общая вера и конкретные образы, т. е. наука, религия, искусство. Именно приобщение воспитанников к ценностям науки, религии и искусства позволит соблюсти паритет между общим и индивидуальным, между абстракцией и конкретизацией, между однообразием и красотой многообразия.

Таким образом, новая философия образования в условиях глобализации должна быть основана на триединой цели: (1) интеллектуального воспитания, (2) художественного воспитания и (3) религиозного воспитания. Все остальные виды воспитания являются производными от этих целей. Так, например, патриотическое, экологическое, эстетическое и т. д. воспитание основано прежде всего на определенной нами триединой цели образования. Наше предположение о триединой цели новой философии образования также соотносится с положениями Б. Ф. Ломова о выделении интеллектуальной, коммуникативной и регулятивной функций психики человека как базовых [4], ведь вера, знания и образы являются основными регуляторами деятельности человека, а коммуникативная деятельность часто рассматривается в качестве вида искусства (художественной деятельности).

Современная российская система образования имеет явный перекос в сторону постижения разнообразных научных знаний (что является только частью интеллектуального воспитания) за счет недооценки художественного воспитания и практически полного игнорирования религиозного воспитания. Это касается прежде всего системы общего образования, хотя профессиональное образование также должно базироваться на этой триединой цели. Практически любая профессиональная деятельность сочетает в себе научные знания и искусство, что пока еще недостаточно осознается представителями государственных структур. В результате мы имеем педагогов, инженеров, управленцев, которые обладают определенными научными знаниями, но очень плохо владеют искусством своей профессии.

Сделаем некоторые выводы: во-первых, именно культура является одновременно средством адаптации и защиты человека в условиях необратимой глобализации; во-вторых, триединой целью новой философии образования должно стать интеллектуальное, художественное и религиозное воспитание; в-третьих, характер реализации новых образовательных идей в глобализирующемся мире напрямую зависит от институциональных факторов и установок государства и общества.

Список литературы

1. Тимофеев-Ресовский Н. В., Воронцов Н. Н., Яблоков А. В. Краткий очерк теории эволюции. – М.: Наука, 1969. – 408 с.
2. Белов В. А. Образ науки в ее ценностном измерении (философский анализ). – Новосибирск: Наука, 1995. – 266 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 366 с.

INTERACTIVE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND COMMUNITY EDUCATION UNDER LIFELONG EDUCATION SYSTEM: THE EXPERIENCE OF CHINA*

G. Zheng

Chinese vocational education and community education boasts their respective features and development stages. Interactive development and resource integration of the two play a key role in building universal lifelong education system. This essay mainly analyzes features, current conditions and existing problems of Chinese vocational education and community education, and proposes suggestions to promote interactive development of vocational education and community education.

Система профессионально-технического образования и муниципального обучения взрослых в Китае имеет свои стадии развития и характерные черты. Интерактивное развитие и интеграция ресурсов этих двух систем играют ключевую роль в построении универсальной системы непрерывного образования. В статье проанализированы характеристики, современные условия и существующие проблемы профессионально-технического и муниципального образования взрослых, представлены предложения по развитию взаимодействия и совершенствованию системы муниципального образования взрослых.

Key words: lifelong education system; vocational education; community education; interactive development.

Ключевые слова: система непрерывного образования; профессионально-техническое образование; муниципальная система обучения взрослых; развитие взаимодействия.

Overview of Lifelong Education System. The concept of “Lifelong education” was put forward by Paul Lengrand in UN adult education meeting as early as in 1965 on the basis of "lifelong learning" society demand and the concept Lifelong Learning was introduced in Denmark in 1971. During the last fifty years, constant scientific and technological innovation and change has had a profound effect on learning needs and styles. Learning can no longer be divided into a place and time to acquire knowledge (school) and a place and time to apply the knowledge acquired (the workplace). Instead, learning can be seen as something that takes place on an ongoing basis from our daily interactions with others and with the world around us. It can take the form of formal learning or informal learning, or self-directed learning.

Current Development Conditions of Chinese Vocational Education and Community Education. Since reforms and opening-up, China has paid more and more attention to vocational education. Guidance on Promotion of Coordinated Development of Middle and Higher Vocational Education issued by the Ministry of Education in September 2011 takes developing vocational

* China hereinafter stands for mainland China only.

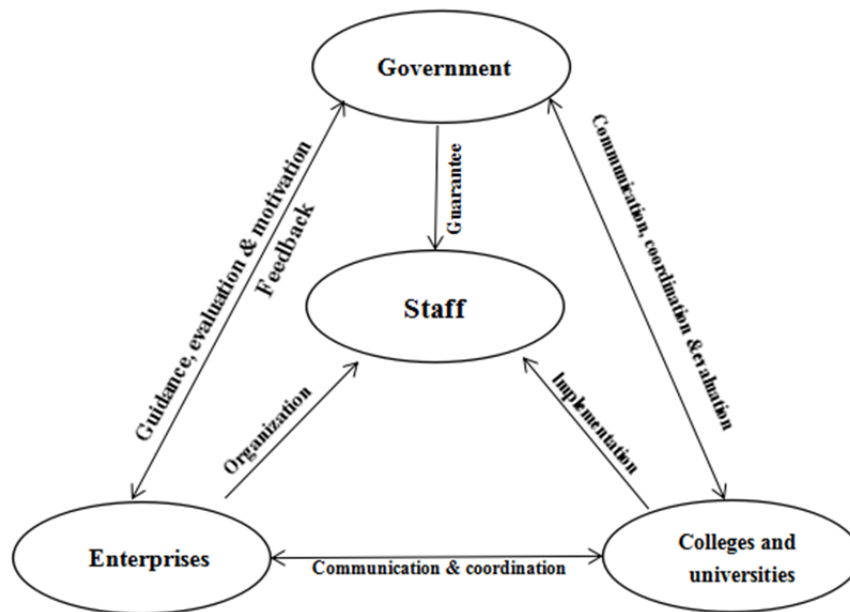
education as a part of main content of the national mid-and-long educational reform. Premier of the State Council at that time, Wen Jiabao pointed out that vocational education was universal education facing everyone in the society, and was an indispensable part of Chinese lifelong education system. Moreover, it was a very hopeful and promising part. With implementation of many outlines and measures, the whole society has paid more attention to vocational education while the scale of vocational education has been expanded and its structure has become more reasonable. Special Supervisor Report of National Vocational Education issued by the Ministry of Education of the People's Republic of China shows that in 2014, there were 10,066,000 students in higher vocational colleges with a scale of over ten million people for the first time. And higher vocational education already took up 40% of higher education; secondary vocational schools all over the country recruited 6,288,500 which took up 44.12% of students newly enrolled in high schools, and basically accorded with the enrollment scale of general high schools. So far, China has basically formed the vocational education system which integrates education for degrees and professional skills, boasts many forms and serves the local. Besides, it plays a more and more important role in deepening community education and building lifelong education system.

Community education faces all residents in the region. It's a brand-new educational concept that starts in 1980s. In 1993, CPC Central Committee and State Council printed and distributed Outline of Chinese Educational Reform and Development, and the Ministry of Education first quoted the concept of "lifelong learning". Ever since then, guided by the concept of lifelong education, community education has expanded from off-campus education of teenagers to adult education. In April 2000, pilot work of Chinese community education was officially started. In 2014, Decision of the State Council about Quickening Development of Modern Vocational Education printed and distributed by Chinese State Council pointed out that higher vocational schools should "enhance community education and lifelong learning service". Also Modern Vocational Education System Construction Planning (2014–2020) was printed and distributed. This document pointed out the important function of "developing vocational education to take roots in community and serve community". Since 2001, community education development has entered the golden period. By the end of 2014, China had built 180 national community education experimental areas and demonstration areas, covering 31 provinces and cities specifically designated in the state plan. In addition, the provinces and cities built over 500 provincial community education experimental areas and demonstration areas.

Necessity of Interactive Development of Chinese Vocational Education and Community Education. Over the three decades of reforms and opening-up, although Chinese vocational education has achieved great

development, the problem that vocational education lacks social attractiveness is more and more obvious with quick development and quickened integration of the economy. This makes general education more and more focused on “entering a higher school” and “examinations”. Lacking social attractiveness is not only applied to students in vocational schools. It is the same case with industrial training. In-service employees don’t have strong awareness of continuing education while training before and after employment is far from enough to meet the industrial development need. Educational Planning Outline issued and implemented by China specifically points out that under the lifelong education framework, developing vocational education, enhancing attractiveness of vocational education, and keeping sustainable development of vocational education are the development directions and goals of the current vocational education cause.

Since 1980s, although Chinese community education has developed quickly and made many achievements, its main motive force originates from the government and departments. The single source of motive force results in many problems of community education in terms of sites, funds, personnel allocation and educational concepts. Vocational education belongs to national standard education, and is more consummate than community education in terms of faculty, equipment, teaching, scientific research and investment. Vocational education integrates into community education through project cooperation, volunteers and mobile service stations which helps community educational resources fully integrate and optimize, relieve lack of community educational resources, meet education needs of community residents at different levels, balance regional labor resource, and enhance happiness index of community residents and floating population. For example, from 2004, Zhejiang Technical Institute of Economics, a UNESCO-UNEVOC center, has been working together with Hangzhou Economy & Technology Development Management Committee as well as various enterprises and institutes under the jurisdiction of the Committee in co-establishing “Blue-collared Talents” activities. The development area government, enterprises and higher education institutes have established “Staff Quality Education Association”, and carried out the work through synergy. The “Blue-collared Talents” activities are guided by the government, which is also responsible for the coordination among the three parties. The enterprises are responsible for information provision and staff organization. Our School, as the higher-education institute participant in the “Blue-collared Talents” activities, is to offer education service as per the demands of the enterprises and the technical development (this relation can be seen in the picture).



Under new conditions, Chinese vocational education is no longer the simple mode of schools but is employment-oriented, takes serving regional economy as the task, builds the close relations between schools and societies, and stresses participation of industry, community and individuals. Community education boasts many advantages in vocational education. Community education knows more about location advantages of the region, economic development conditions and features of employing units, and can provide vocational education with information service and technical support for it to make cultivation goals, and reform curriculum setting and teaching modes. Teachers and students in vocational schools can update knowledge, expand professional skills, enhance quality of “professionals” and better integrate into regional society while serving community education. For example, Zhejiang Technical Institute of Economics also cultivates quality of “professional staff” of a World’s Top 500 enterprise, Zhongda Materials Industry Group Company. In 2015, it set up “the training project for new staff”, “the primary leadership (improving skills) training project” and “the medium leadership (achieving trends) training project” etc.

Main existing challenges of Chinese vocational education and community education in interactive development. Issuance of National Mid-and-long Term Educational Reform and Development Planning Outline (2010–2020) lets vocational education have new opportunities of comprehensive development. In recent years, with the government increasing investment in vocational education, many vocational schools develop quickly in terms of schoolhouse construction, software and hardware equipment and faculty. However, Chinese community education fails to make substantial progress because of indefiniteness of floating population, restricted understanding of residents and inadequate policy support. Chinese vocational education and community education lack complete organizational setting in terms of interactive development, coordination and management, and have unclear positioning in terms of resource allocation. Besides, many interest

groups in the community have unspecific responsibilities and result in conflicts of integration, distribution and use of community educational resources, which adds to difficulties of interactive development of vocational education and community education.

Referring to American experience of community education development, we can know that it's necessary to form the complete governmental supporting system. As key appraisal content take community service and community participation of vocational schools. As a result, integration and development of vocational education and community education can gain support in terms of policies, funds and human resources which lays a solid foundation for the establishment of lifelong education system.

Integration and development of vocational education and community education depend on policy orientation and mechanism leading so as to achieve resource sharing, and optimization of resource allocation. Resource sharing of vocational education and community education is mainly showed in interactive use of hardware, interaction of human resource and interflow of curriculum setting. Bidirectional interaction stresses sharing hardware and software educational resources of vocational education and community education. Vocational schools open teaching places, training bases and scientific research venues, offering open resource space for the development of community education; meanwhile, the community contacts regional industries, enterprises and departments, builds the front-line internship and practice platform for teachers and students in vocational schools, and solves problems such as separation between teachers and industry and students lacking actual operation skills.

Depending on vocational schools and research institutes, the faculty park, also known as "Faculty City", is the product of quick development of Chinese vocational education, and is the comprehensive area which mainly aims to optimize resource allocation and combine industry, learning and research. Establishment of the faculty park can combine professional skills with teaching and scientific research, community service and community demand, and better promote development of community education. Depending on its advantages such as human resource, intellectual resource and venue resource, the faculty park integrates community education, develops professional courses, establishes special cooperative projects, and serves community education through multiple means. Besides, it has played an important role in optimized allocation and unified management of educational resources.

References

1. M^a Ángeles Murga-Menoyo (2014). Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University, Sustainability 2014, 6.
2. Chen Lin (2012). Promoting the higher vocational education, making higher vocational education lifelong, Practice and exploration. 2012,11.
3. Xi Jie (2011). Higher vocational education reform under the perspective of lifelong education, Journal of Ningbo college of engineering, 2011, 23.
4. Zhang Shaogang (2015). The future of lifelong learning for all, Beijing: Central Radio & TV University Press.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОПЫТ КИТАЯ)* (перевод)

Г. Ц. Чен

Система профессионально-технического образования и муниципального обучения взрослых в Китае имеет свои стадии развития и характерные черты. Интерактивное развитие и интеграция ресурсов этих двух систем играют ключевую роль в построении универсальной системы непрерывного образования. В статье проанализированы характеристики, современные условия и существующие проблемы профессионально-технического и муниципального образования взрослых, представлены предложения по развитию взаимодействия и совершенствованию системы муниципального образования взрослых.

Chinese vocational education and community education boasts their respective features and development stages. Interactive development and resource integration of the two play a key role in building universal lifelong education system. This essay mainly analyzes features, current conditions and existing problems of Chinese vocational education and community education, and proposes suggestions to promote interactive development of vocational education and community education.

Ключевые слова: система непрерывного образования; профессионально-техническое образование; муниципальная система обучения взрослых; развитие взаимодействия.

Key words: lifelong education system; vocational education; community education; interactive development.

Обзор системы непрерывного образования. Концепция «непрерывного образования» была создана в 1965 г. Полом Ленграндом, и её предметом было образование взрослых под эгидой ЮНЕСКО, а концепция «обучения в течение жизни» появилась в Дании в 1971 г. В течение последних пятидесяти лет постоянные научно-технические инновации и социальные достижения оказали большое влияние на потребности и способы обучения. Образование больше не может разделяться на место обучения и на время получения знания (школа, вуз) и на место и время для применения полученных знаний (работа). Обучение необходимо рассматривать как процесс, который осуществляется постоянно, через ежедневные взаимодействия с другими людьми и с миром вокруг нас. Обучение может быть формальным, неформальным или самостоятельным.

Существующие возможности для развития профессионально-технического образования в контексте муниципальной системы обучения взрослых в Китае. После проведения политических и экономических реформ в Китае стали уделять больше внимания про-

* В данной работе рассматривается только материковый Китай.

фессионально-техническому образованию. Его развитие рассматривается в качестве составной части национальной среднесрочной и долгосрочной реформы образования. Премьер Госсовета КНР (в то время Вэнь Цзябао) указал, что профессионально-техническое образование – это универсальное образование, с которым сталкиваются все члены общества, оно является неотъемлемой частью системы непрерывного образования Китая. Охват профессионально-технического образования расширяется, его структура становится все более рациональной и обоснованной. Отчет по национальной системе профессионально-технического образования, изданный Министерством образования КНР, показывает, что в 2014 г. в первый раз было зафиксировано 10 066 000 студентов. Высшее профессионально-техническое образование уже составляет до 40 % от высшего образования; профессионально-технические училища по всей стране приняли 6 288 500 студентов – это 44,12 % студентов, поступивших в образовательные учреждения, число, сопоставимое с процентом поступивших в вузы. До сих пор Китай в основном продолжает создавать систему профессионально-технического образования.

Муниципальная система обучения взрослых охватывает всех жителей региона. Это образовательная концепция с новым брендом, появившаяся в Китае в 1980-е гг. В 1993 г. Центральный комитет и Государственный совет напечатали и распространили программу «Основные принципы реформы и развития образования в Китае», а Министерство образования в первый раз упомянуло концепцию непрерывного образования. С этих пор в контексте непрерывного образования муниципальная система обучения получила свое развитие и эволюционировала от заочного (дистанционного) образования подростков до обучения взрослых. В апреле 2000 г. официально была начата пилотная работа по образованию китайского местного сообщества. В 2014 г. в решении Государственного совета относительно ускорения развития современной системы профессионально-технического образования указывалось, что профессионально-технические училища должны «улучшить образование населения регионов и усовершенствовать качество предоставления услуг непрерывного образования». Был также создан документ «Планирование выстраивания современной системы профессионально-технического образования (2014–2020)», где подчеркивалась функция «развития профессионально-технического образования и его укрепление в сообществе». Начиная с 2001 г. наступил золотой век для развития муниципальной системы обучения взрослых. К концу 2014 г. Китай построил в 31 провинции и городах, указанных в государственном плане, 180 экспериментальных и демонстрационных площадок по всей стране для обучения взрослых. Кроме того, были построены более 500 экспериментальных и демонстрационных площадок, где реализовывалась муниципальная программа обучения.

Необходимость развития взаимодействия между муниципальной системой обучения взрослых и системой профессионально-технического образования в Китае. За три десятилетия реформ, несмотря на мощное развитие китайской системы профессионально-технического образования, многие ее недостатки, в т. ч. в сфере непрерывного образования, всё ещё очевидны. Эта проблема относится и к профессионально-техническим училищам, и к промышленному обучению. Сотрудники на предприятиях имеют мало информации о непрерывном образовании, что не способствует удовлетворению потребностей промышленности. В «Основных принципах планирования образования», принятых в Китае, указано на то, что в рамках непрерывного образования повышение привлекательности профессионально-технического образования и поддержание его устойчивого развития – это основные цели и направления развития настоящей системы профессионально-технического образования.

Муниципальная система обучения взрослых начиная с 1980-х гг. быстро развивается и сегодня уже достигла больших результатов. Профессионально-техническое образование является более совершенным, чем муниципальная система обучения в плане преподавательского состава, оборудования, обучения, конкретных исследований и инвестирования. Профессионально-техническое образование интегрируется в муниципальную систему обучения взрослых посредством сотрудничества в рамках различных проектов, организации волонтерских станций и секций мобильного обслуживания, которые помогают наиболее полно интегрировать и оптимизировать ресурсы муниципальной системы обучения. Например, начиная с 2004 г. Технический институт экономики провинции Чжэцзян и центр UNESCO – UNEVOC (ЮНЕСКО – Международный центр технического и профессионально-технического образования и подготовки) работают вместе с Комитетом по управлению экономикой и развитием технологии г. Ханчжоу, а также с различными учреждениями и институтами под юрисдикцией Комитета по организации деятельности с целью выявления талантов среди «голубых воротничков». Местное правительство, регулирующее развитие данного направления, учредило «Ассоциацию качественного обучения персонала». Правительство управляет работой «талантов» и несет ответственность за координацию деятельности между сторонами. Предприятия отвечают за предоставление информации и организацию работы персонала. Наша Школа в качестве вуза-участника должна предложить услуги по образованию в соответствии с запросами предприятий и требованиями технического развития (эта связь показана на нижеприведённом рисунке).



При новых условиях профессионально-техническое образование Китая – это не просто школы, а ориентированная на интересы работодателя система, обслуживающая региональную экономику, где выстраиваются тесные взаимосвязи между школой и сообществом, осуществляется сотрудничество с промышленностью, местным сообществом и отдельными личностями. Муниципальная система обучения взрослых имеет множество преимуществ по сравнению с профессионально-техническим образованием: более высокую осведомленность относительно выгод работы в данном регионе, условий экономического развития и характеристик нанимающих организаций. Учителя и студенты в профессионально-технических училищах могут обновлять знания, расширять профессиональные навыки, повышать уровень профессиональной подготовки и лучше интегрироваться в региональное сообщество. Например, Технический институт экономики провинции Чжэцзян занимается повышением квалификации сотрудников Чжунда Материэлз Индастри Груп Компани, входящей в состав самых известных 500 предприятий мира. В 2015 г. были учреждены «Проект обучения для новых сотрудников», «Проект обучения основным лидерским качествам (улучшение навыков)» и «Проект по обучению лидерским качествам на среднем уровне (достижение результатов)» и т. д.

Основные задачи, стоящие перед профессионально-техническим образованием и муниципальной системой обучения взрослых Китая в плане интерактивного развития. Принятие «Основных принципов планирования национальной средне- и долгосрочной реформы и развития образования (2010–2020)» знаменует собой новые возможности профессионально-технического образования в плане его глобального развития. За последние годы правительство уве-

лично финансирование профессионально-технических училищ, что обеспечило их качественный рост. Однако, что касается муниципальной системы обучения взрослых, там прогресс менее заметен в силу невозможности определить круг местных поселенцев и мигрирующего населения, недостаточной политической поддержки. В муниципальной системе обучения взрослых и системе профессионально-технического обучения Китая не достаточна организация в плане развития взаимодействия, координации и руководства; остается неясным позиционирование в отношении размещения ресурсов. Кроме того, круг ответственности многих целевых групп в местном сообществе нечетко определен, что приводит к трудностям в интеграции, распределении и использовании образовательных ресурсов местного сообщества, создает дополнительные препятствия на пути развития взаимодействия профессионально-технического образования и развития муниципальной системы обучения взрослых.

Ссылаясь на американский опыт развития муниципальной системы обучения взрослых, мы считаем необходимым построить всеобъемлющую систему государственной поддержки. В качестве основного инструмента оценки нужно рассматривать желание местных жителей проходить обучение в профессионально-технических училищах и учреждениях муниципальной системы обучения взрослых. В результате интеграции и развития профессионально-технического образования и муниципальной системы обучения взрослых создавалась возможность получить административную и политическую поддержку: в плане применения общих для них законов, указов, положений и т. п.; распределения средств и кадровых ресурсов. Все это может заложить прочный фундамент для организации системы непрерывного образования.

Интеграция и развитие профессионально-технического образования и муниципальной системы обучения взрослых зависит от направления политики и существующих механизмов распределения ресурсов и их оптимизации. Совместное использование ресурсов в основном было продемонстрировано на основе интегрированного применения аппаратного и программного обеспечения, взаимодействия людей и слияния программ. Профессионально-технические училища открывают вакансии для педагогов, создают базы для образования и места для проведения научных исследований, предлагая пространство открытых ресурсов для развития муниципальной системы обучения взрослых; в то же самое время в рамках муниципальной системы обучения налаживаются контакты с местными промышленными предприятиями и компаниями, создаются возможности производственной практики для учителей и студентов профессионально-технических училищ, решаются проблемы отсутствия у учителей и студентов фактических производственных навыков.

На базе профессионально-технических училищ и научно-исследовательских институтов создан парк профессионального обучения, также известный как «Город профессионального обучения», являющийся продуктом быстрого развития профессионально-технического образования Китая и служащий глобальной научно-экспериментальной площадкой, основная цель которой заключается в оптимизации распределения ресурсов и совмещении обучения, производственной практики и научно-исследовательской деятельности. Учреждение такого парка способствует сочетанию профессиональных навыков с деятельностью по обучению и научно-исследовательской работой с учетом потребностей местного населения, что обеспечивает наилучшее продвижение образования в конкретном регионе. На основании таких преимуществ, как человеческие, интеллектуальные, материальные (помещения) ресурсы, парк профессионального обучения сочетает в себе несколько функций: обучение местных жителей, развитие системы профессиональных курсов, создание специальных проектов по сотрудничеству. Кроме того, данный проект играет важную роль в оптимизации распределения и интегрированного руководства образовательными ресурсами.

Список литературы

1. M^a Ángeles Murga-Menoyo (2014), Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University, Sustainability 2014, 6.
2. CHEN Lin (2012), Promoting the higher vocational education, making higher vocational education lifelong, Practice and exploration.2012, 11.
3. XI Jie (2011), Higher vocational education reform under the perspective of lifelong education, Journal of Ningbo college of engineering, 2011, 23.
4. ZHANG Shaogang (2015), The future of lifelong learning for all, Beijing: Central Radio & TV University Press.

Перевод с английского выполнен
в ООО «ЦЕНТРАЛЬНОЕ БЮРО ПЕРЕВОДОВ «ЗНАНИЕ»

THE CURRICULUM RENEWAL IN FINLAND

P. Iivonen

Advances in school culture and open learning environments require a reconceptualization of the curriculum. The purpose of this article is to find out and tell how ready Finnish school classes and subject teachers are for the forthcoming curriculum change, and through that, for professional development. Also the purpose is open Religion Education in Finnish basic and upper secondary schools in future.

Достижения в области формирования школьной культуры и открытой среды обучения требуют переосмысления учебного плана. Цель данной статьи состоит в том, чтобы выяснить и описать, насколько финские школы и учителя-предметники готовы к предстоящему изменению учебных программ и за счет этого к профессиональному развитию. Кроме того, перед нами стоит задача исследовать религиозное образование на стадии начального образования и в старших классах средней школы в Финляндии в будущем.

Key words: School reform, Religion Education, Curriculum, Basic Education, Upper Secondary Education.

Ключевые слова: реформа школы, религиозное образование, учебная программа, начальное образование, старшие классы средней школы.

In Finland, the national core curriculums for basic and upper secondary educations are the most essential documents providing the national educational guidelines for teaching and learning in education (Vitikka & Hurmerinta, 2012). The broader aim of the Finnish core curriculums and the whole education system is to guarantee quality education and equality of learning opportunities across the nation (Sahlberg, 2015).

In Finland, the curriculum development is characterized by devolution of decision power to local level, that is exceptional when compared internationally (Halinen, Holappa & Jääskeläinen, 2013). This model allows teachers and different stakeholders to engage in the curriculum renewal process: Each municipality and school in Finland compile their own local curricula following the national guidelines of the core curriculum, yet emphasizing the local circumstances and possibilities. Therefore, the teachers play a significant role in curriculum renewal. The compilation of the local curricula is currently ongoing.

A ground-breaking curriculum reform of the entire general education sector is in the curriculum making in Finland and will continue to the end of 2016. We have no inspection system in the basic and upper secondary education and we haven't any regular national testing. The only test is in the end of the secondary education the Matriculation examination. The core curricula is renewed every 10–12 years, generally covering all aspects of the school work. The reforms are preceded by and based on government degrees concerning the general aims of education and the allocation of lesson hours. (Halinen, 2015, Jääskeläinen, 2015)

One very deep question in Finnish Religion Education is the question of Civic Education and its role in Finnish Schools. Saila Poulter (2013) investi-

gated religion and civic education in a secular society. She wrote that the role of religious education has been interpreted in a highly political and ideological light all through its history in the Finnish schools. In order to understand the wider European discourse of religion in public sphere and secondly understand a school as a part of that 'public'. This historical perspective helps us to understand the current difficulty of taking seriously the idea of multiple worldviews in education. (Poulter, 2013) This study argues that we need in education transformative and alternative ways of thinking about education in a society that is widely considered as 'post-secular'. The study illustrates that the ideological control practiced by religious and non-religious worldviews is alike and thus, the secularist answer is no less a problematic foundation for global citizenship. Life in a pluralist society is about learning to live respecting and recognizing the other, instead of liberal conformism or the consensus of values. True liberal education does not necessitate freedom from religion, but rather being free to be critical towards presumptions made from different epistemological grounds. (Poulter, 2013)

In an article on the process of the curriculum reform, Heikkinen, Huttunen and Kiilakoski concluded, that the process observed to a high degree, the principles of democratic will be in the creation as proposed by Jürgen Habermas in his discourse theory. In his works Jürgen Habermas has discussed the tasks and ethics of intellectual discussion and dialogue as action to transform a public sphere and how open dialogue and opinions agreed in public debates create legality to the decisions done through them. (Heikkinen et al. 2014) Key words in the reform include: meaningfulness, authenticity, joy of learning, participation, dialogue, interaction and trust. The core curriculum describes schools as learning communities in terms that echo the spirit and formulations of the chapters on value basis (each child is unique and has a right to quality education, ethics of human rights and democratic society, necessity of sustainable lifestyle, cultural diversity as a richness) and conception of learning – bearing in mind that also these will be subjects of continuous reflection and dialogue in order to develop both. The messages and qualities of the processes in the schools need to comply with the results aimed at. (Learning is seen as an inseparable dimension of an individual's growth as a human being as well as in the construction of the good life of a community. Basic education is not committed to any religion, denomination or party politics. Violence, racism, harassment and exclusion are not to be tolerated and should they occur they are to be dealt with immediately) (Curriculum, 2014).

There are into the new core curriculum and also in the Religious Education integrated in a number of ways religious and non-religious education, global education and global learning - in the process and as regards from the formulation of the final texts. The school will encourage

pupils to meet the diversities, religious and worldview of the world around them in an open and curious manner and it will help them act for a more just and sustainable future. The National Core Curriculum gives a lot of emphasis on ethics the way it is based on universal human rights. In the education of a global citizen, ethical competence and religious understanding will constitute the core and foundation of all other competences. According to the National Core Curriculum pupils will learn to know and respect human rights and protect them. Pupils will also be guided to question which kind of behavior can and cannot be accepted. Seven documents on human rights are referred to, with special attention given to the Universal Declaration of Human Rights and the UN Convention on the Rights of the Child. (Curriculum 2014 and 2015; Jääskeläinen, 2016)

Among the subject curricula we can find a strong contribution to the universal ethics of human rights in religious education (the core curriculum provides options in Evangelical Lutheran, Orthodox, Catholic, Islamic and Jewish religious education and more) and in the subject of ethics for those children who do not belong to any religious group. Teaching is non-confessional and shall include information about other religions and denominations, it is given in a respectful and analytical manner. (Curriculum 2014 and 2015; Jääskeläinen, 2016) Intercultural competence has always been seen as part of foreign language teaching. The new Core Curriculum introduces a paradigm shift concerning teaching and learning of all languages and all subjects (Jääskeläinen 2016).

Religious Education Curriculum Reform. The Government has decided to reduce the distribution of lesson hours for both basic and high school education in Religious Education. Next year in basic education there will be one weekly Religious Education lesson less during the classes 1 to 9; instead of eleven annual weekly lessons there will be ten. A weekly lesson per year indicates 38 lessons. According to new distribution of teaching hours in Religious Education, in total there will be two teaching hours for classes 1–2, in total five teaching hours for classes 3–6 and in total three teaching hours for classes 7–9. Local education authorities can decide how they allocate the teaching hours for different grade levels. For example, in primary school the five hours for grades 3–6 can be shared so that for 3rd class there are two weekly lessons and from classes 4–6 there is one weekly lesson of religious instruction during the school year. For religious education at upper secondary schools the reform has been even more dramatic than for basic education, in terms of the amount of teaching. The new distribution of courses (38 hours of education) reduced the amount from three compulsory courses to two, which have to be offered by a upper secondary school. There is still some confusion and difficulties remaining for the organization of advanced

courses for upper secondary school students, especially those from minority religious groups (Aikonen, 2016).

Basic Education for Religion. In each school subject, also in RE, there has to be evidence of seven broadly-based competences: (1) thinking and learning, (2) cultural competence, interaction and expression (3) looking after oneself, (4) managing daily activities, safety, (5) multi-literacy, (6) ICT competence, (7) competence for working life and entrepreneurship, (8) participation, empowerment and responsibility. (Curriculum, 2014) Those objectives were also used as an underlying philosophy when in 2013 to reform the religious education curriculum for basic education in the Finnish school system. The National Board of Education invited members of this workgroup and was coordinating the process. The group consisted of university professors and lecturers, subject teachers in religion for secondary and high schools, primary school and kindergarten teachers representing different religious dominations, Christian and others. This was a new development and the first time ever that a curriculum for school religion education was developed by such a widely-based group of authorities. (Aikonen, 2016)

What is new compared to the curriculum of 2004, is that now there are really wide definitions for the purposes of the religion education in schools. Also for the grades 1–2, 3–6 and 7–9 there are specified objectives and key contents. These consist of three orientations: the pupil's relationship with his or her own religion; world religions; and a good life. All these – the task, objectives and contents – are common for every religion taught at school to ensure the unity of the subject. (Aikonen 2016) The three content orientations have to be included and taken into account in teaching on each grade. Teachers will need wider perspectives and a more holistic approaches to be able to deal with the teaching contents. In spite of these common elements, religion education is not the same for all children. According to the Basic Education Act (section 13) “the instruction of religion is arranged in conformity with the religious community of the pupils as instruction of the religion to which the pupil belongs in accordance with separate syllabi”. Based on this Act in the new curriculum for 2016 there are detailed syllabi for different religious traditions: Evangelical Lutheran, Orthodox, Roman Catholic, Judaism and Islam. These specify core contents in line with the nature of each religion. The work of local school authorities in municipalities is to draw up their own curricula for pre-primary and basic education within the framework of the national core curriculum using these normative and essential curriculum demands (Curriculum, 2014; Aikonen, 2016).

Renewed curriculum for Upper Secondary Schools. The general tasks and goals for RE in high school are described briefly, having many similarities with those for basic education. From the twelve goals there is one

concept which leaps to the eye - the word 'culture' is mentioned in five different goals. In the new 2016 core curriculum for high schools there are the same religions as in basic education. Compared to the curriculum for basic education, the religion-based syllabi is less in accordance with the nature of one's own religion. This conclusion can be drawn when surveying especially the contents of the advanced courses, but it is understandable, because the main focus of religion education is to give students a wide and general all-around education in religions (Curriculum, 2015; Aikonen, 2016).

The first compulsory upper secondary school course deals with religion as a phenomenon and focuses on the three monotheistic religions. In addition, each religion can add their own emphases to the syllabus. The second compulsory course concentrates on the details of each religion, such as history, traditions, sacred life and dogmas and a national and global position. The two first advanced courses are almost identical in terms of goals and contents among the five religions. One deals with religions in Japan, China and India and the other with religion in Finnish society. The third advanced course is "Religions in science, arts and popular culture", but the Orthodox one is called "The Arts in Orthodoxy and other Religions." The fourth advanced course is "Religions and Media" and following the previous principle when naming the courses, the Orthodox one is called "Orthodoxy and Religions in Media." (Curriculum 2015) The courses "Religion in Finnish Society" and "Religions and Media" have opened up a new didactical approach for students, who may study the course by joining a voluntary project or by producing or analyzing media content related to their own religion.

Overall it can be said that the renewals in curricula both for basic and high school education are challenging and lifting religion education in Finland to an upgraded level with new and fresh perspectives. It is to be hoped that this can lead pupils through the next decade and that adults of the 2030s and later will have sufficient competences in religion when, as members of society, they face an even more global and multicultural world. (Aikonen, 2016)

Literature

1. Aikonen, R. Religious Education Curriculum Reform in FINLAND – is less more? *Eftre Journal*. Spring. ISSN: 2045-4694. http://eftre.weebly.com/uploads/6/1/2/9/61297569/eftre_journal_-_winter_2016.
2. Finnish National Board of Education (2014): The National Core Curriculum for Basic Education. <http://www.oph.fi/english>
3. Finnish National Board of Education (2015): The National Core Curriculum for Upper Secondary Education. <http://www.oph.fi/english>

4. Halinen, I. (2015). What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016. Blog text on the web page of the National Board of Education. http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016
5. Halinen, I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen [Renewing the core curriculum and reforming the basic education]. *Kasvatus* 44(2), 187-194.
6. Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. and Kiilakoski, T. (2014): Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 1/2014. (Curriculum work as a collective will-formation according to the discourse theory of law by Jürgen Habermas. *Education* 1/2014.)
7. Liisa Jääskeläinen (2016). The Curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland. *Sinergias* ed. *Consulte a última edição da revista*.
8. Poulter, S. (2013) Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. *Ainedidaktisia tutkimuksia* 5. Helsinki
9. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* 2nd edition. New York: Teachers Collage Press.
10. Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). Kansainväliset opetussuunnitelma suuntauukset. [International curricular trends]. *Raportit ja selvitykset* 2011:4. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntauukset.pdf
11. Vitikka, E. (2015). Curriculum Reform and Development in Finland. FNBE. Powerpoint.

ОБНОВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ В ФИНЛЯНДИИ (перевод)

П. Иивонен

Достижения в области формирования школьной культуры и открытой среды обучения требуют переосмысления учебного плана. Цель данной статьи состоит в том, чтобы выяснить и описать, насколько финские школы и учителя-предметники готовы к предстоящему изменению учебных программ и за счет этого к профессиональному развитию. Кроме того, перед нами стоит задача исследовать религиозное образование на стадии начального образования и в старших классах средней школы в Финляндии в будущем.

Advances in school culture and open learning environments require a reconceptualization of the curriculum. The purpose of this article is to find out and tell how ready Finnish school classes and subject teachers are for the forthcoming curriculum change, and through that, for professional development. Also the purpose is open Religion Education in Finnish basic and upper secondary schools in future.

Ключевые слова: реформа школы, религиозное образование, учебная программа, начальное образование, старшие классы средней школы.

Key words: school reform, Religion Education, Curriculum, Basic Education, Upper Secondary Education.

В Финляндии национальные учебные программы для начальных и старших классов средней школы являются наиболее важными документами, в которых представлены государственные образовательные рекомендации по преподаванию и обучению (Витikka и Хурмеринта, 2012). Общая цель финских основных учебных программ и системы образования в целом – обеспечение качественного образования и равенства возможностей для его получения на территории всей страны (Сахлберг, 2015). В Финляндии учебные планы разрабатываются децентрализованно, осуществлена передача полномочий по принятию решений на местный уровень, что является исключительной ситуацией по сравнению с другими странами (Халинен, Холаппаи Йааскелайнен, 2013). Эта модель позволяет учителям и различным заинтересованным сторонам принимать участие в обновлении учебных программ: каждый муниципалитет и школа в стране составляют свои собственные учебные программы, следуя национальным руководящим принципам основного учебного плана, но с учетом местных особенностей и возможностей. Таким образом, учителя играют важную роль в обновлении учебных программ.

В Финляндии сейчас реализуется новаторская реформа всего сектора образования по созданию учебных программ, которая будет продолжаться до конца 2016 г. У нас нет системы инспектирования начального и старшего среднего образования, нет национальной регулярной системы тестирования. Единственное тестирование, которое происходит по окончании старшего среднего образования, – это экзамен на аттестат зрелости. Основная программа обновляется каждые 10–12 лет, как правило, этот процесс охватывает все аспекты школьной

работы. Постановления Правительства относительно общих целей образования и распределения учебных часов предшествуют реформам, все изменения основываются на правительственных распоряжениях (Халинен, 2015; Йааскелайнен, 2015).

Вопрос изучения религии в Финляндии соотносится с вопросом гражданского образования и его роли в финских школах. Сайла Полтер (2013) разрабатывала тему религиозного и гражданского образования в светском обществе. Она писала, что роль религиозного образования была интерпретирована с точки зрения политики и идеологии и изучения его истории в финских школах. Для того чтобы понять более широкий европейский дискурс относительно религии в общественной сфере, а также понять школу как часть данной «общественной» жизни, следует обратиться к истории. Именно историческая перспектива помогает нам осознать нынешние трудности, связанные с необходимостью всерьез принять идею множественных мировоззрений в области образования (Полтер, 2013). Исследование доказывает, что нам нужны трансформирующие и альтернативные способы мышления в обществе по вопросу образования, которое широко рассматривается как «пост-светское». Идеологический контроль, практикующийся в религиозных и нерелигиозных мировоззрениях, схож, ответ секуляристов является не менее проблематичным для мирового сообщества. Жизнь в плюралистическом обществе основывается на том, чтобы научиться жить, уважая и признавая другую точку зрения, вместо того чтобы практиковать либеральный конформизм или консенсус ценностей. Настоящее либеральное образование не требует свободы от религии, а подразумевает свободу критического отношения к предположениям, сделанным на основе различных эпистемологических оснований (Полтер, 2013).

В статье о процессе реформирования учебных программ Хейккинен, Хаттанен и Киилакоски сделали вывод, что данный процесс в большой степени основывается на принципах демократии, как было предложено Юргеном Хабермасом. В своих работах Ю. Хабермас рассматривает задачи и этику интеллектуальной дискуссии и диалога как действия, чтобы преобразовать общественную сферу, а также анализирует, как открытый диалог и мнения, согласованные в публичных дебатах, создают основу законности для принятия решений (Хейккинен и др., 2014). Ключевые понятия реформы включают в себя: содержательность, достоверность, радость обучения, участие, диалог, взаимодействие и доверие. В основном учебном плане школы описываются как учебные сообщества, которые воплощают в себе дух и основные ценности, сформулированные в отдельных главах (каждый ребенок уникален и имеет право на получение качественного образования, знание этики, прав человека и демократического сообщества, право на ведение устойчивого образа жизни, культурное разнообразие), посвященных ценностям и концепции обучения. Имеется в виду, что

школы также будут являться объектами непрерывного обсуждения, размышления и диалога в целях их развития. Цели и качественная организация этих процессов в школах должны соотноситься с ожидаемыми результатами. (Обучение рассматривается как неотъемлемая составляющая роста и человеческого развития каждого индивида, а также как залог строительства хорошей жизни общества. Базовое образование не основывается на какой-то отдельной религии, объединении или партийной политике. Насилие, расизм, притеснения и неравноправие не должны допускаться, и в случае их возникновения с ними необходимо незамедлительно бороться. См. Учебный план, 2014).

В новой основной учебной программе, а также программе религиозного образования элементы религиозного и нерелигиозного образования в окончательной редакции сформулированы на основе принципов глобального образования и глобального обучения. Школа должна учить учеников уважать разнообразие, религиозные убеждения и точку зрения различных людей, которые их окружают, быть открытыми и любопытными, что поможет им действовать и быть более справедливыми. Все это необходимо для обеспечения устойчивого развития в будущем. В «Национальной основной учебной программе» уделяется много внимания вопросам этики, поскольку она базируется на всеобщих правах человека. В образовании гражданина мира этическая компетенция и религиозное понимание составят ядро и основу для всех других компетенций. Согласно «Основному национальному учебному плану» ученики будут узнавать и учиться уважать права человека и защищать их. Учащихся будут также обучать ценностным основам: какие модели поведения являются приемлемыми, а какие нет. Есть ссылка на семь документов по правам человека, особое внимание уделяется Всеобщей декларации прав человека и Конвенции ООН о правах ребенка (Учебный план 2014 и 2015; Йааскелайнен, 2016).

Что касается предметов учебной программы, в них также содержится основа универсальной этики прав человека в религиозном образовании (основной учебный план предусматривает варианты изучения евангелическо-лютеранской, православной, католической, исламской и еврейской религиозной культур и т. д.), а также основы этики для детей, которые не принадлежат к какой-либо религиозной группе. Обучение не является конфессиональным, оно должно включать в себя предоставление информации о других религиях и конфессиях, обучение строится на принципах уважения и аналитическом подходе (Учебный план 2014 и 2015; Йааскелайнен, 2016). Межкультурная компетенция всегда рассматривалась как часть преподавания иностранного языка. Новая Национальная основная учебная программа реализует сдвиг парадигмы, касающийся преподавания и изучения всех языков и всех предметов (Йааскелайнен, 2016).

Реформа учебных программ религиозного образования. Правительство решило сократить количество учебных часов для религиозного образования как для начальной, так и старшей школы. В следующем году в начальной школе с первого по девятый классы будет только один урок религиозного образования в неделю, что означает 38 уроков в году. В соответствии с новым распределением учебных часов в религиозном образовании в общей сложности будет два учебных часа для первых-вторых классов, пять часов обучения для классов с третьего по шестой и три часа обучения для седьмых-девятых классов. Местные органы образования могут решить, как они будут распределять учебные часы для классов разных уровней. В отношении религиозного образования в старших классах средней школы реформа была еще более жесткой в плане количества часов обучения, чем для начальных классов. При новом распределении курсов (38 часов обучения) уменьшается их количество с трех обязательных курсов до двух, которые должны проводиться в старших классах средней школы. Существует еще некоторая путаница и ряд трудностей при организации спецкурсов для школьников старших классов средней школы, особенно для групп школьников из религиозных меньшинств (Айконен, 2016).

Базовое религиозное образование. Каждый школьный предмет, включая религиозное образование, должен быть направлен на выработку широко применяемых компетенций: (1) мышление и обучение; (2) культурная компетентность, взаимодействие и умение выражать мнение; (3) забота о себе; (4) управление повседневной деятельностью, безопасность; (5) мультиграмотность; (6) компетентность в области ИКТ; (7) компетентность в трудовой жизни и предпринимательстве; (8) участие, расширение возможностей и ответственности (Учебный план, 2014). Эти цели были использованы в качестве базовой философии в реформе учебной программы религиозного образования для начальной школы в системе образования Финляндии 2013 г. Национальный совет по вопросам образования пригласил членов рабочей группы и координировал процесс. Группа состояла из университетских профессоров и преподавателей, учителей-предметников в области религиозного обучения в начальной и старшей школе, а также высших учебных заведениях, дошкольном образовании. Члены рабочей группы были представителями различных религиозных конфессий. Это было новой инициативой, в первый раз программа школьного религиозного образования была разработана такой большой группой с высокими полномочиями (Айконен, 2016).

По сравнению с учебным планом 2004 г. новым является то, что в настоящее время существуют действительно «широкие» определения целей религиозного образования в школах. Кроме того, для 1–2, 3–6 и 7–9 классов указаны конкретные задачи и ключевое содержание, обозначены три направления: взаимосвязь между отношением ученика к

ее/его собственной религии, мировым религиям и хорошей жизнью. Все это – задача, цели и содержание – являются общими для каждой религии, с которой знакомят в школе, чтобы обеспечить единство субъекта (Айконен, 2016). Указанные три направления содержания должны быть включены в обучение в каждом классе. Учителям необходимо расширить свое мировоззрение и использовать более целостный подход, чтобы быть в состоянии разобраться с содержанием преподавания. Несмотря на эти общие элементы, религиозное образование не является одинаковым для всех детей. Согласно Закону о базовом образовании (раздел 13), «обучение религии осуществляется в соответствии с особенностями религиозной общины, в которой проживают ученики, а также на основе отдельного учебного плана». На основании этого Закона в новом учебном плане 2016 г. подробно описаны учебные программы для различных религиозных традиций: евангелическо-лютеранских, православных, римско-католических, иудейских и исламских. Основное содержание должно соответствовать характеру каждой религии. Работа местных школьных властей в муниципалитетах заключается в том, чтобы составить свой собственный учебный план для дошкольного и начального образования в рамках национального основного учебного плана с использованием этих нормативных и основных требований учебного плана (Учебный план 2014, Айконен, 2016).

Обновленная учебная программа для старших классов средней школы. Общие цели и задачи религиозного образования в старших классах средней школы обозначены кратко, есть много общего с целями и задачами начального образования. Из двенадцати целей одна концепция бросается в глаза – «культура», она упоминается в пяти различных целях. В новом учебном плане 2016 г. для старших классов средней школы упоминаются те же самые религии, что и для начальных, но существует некоторое различие – одна программа религиозного образования отсутствует в силу характера собственной религии. Такой вывод можно сделать при анализе содержания специальных курсов. Это становится понятным, так как основной акцент религиозного образования делается на том, чтобы дать студентам широкое и всестороннее образование в области религий (Учебный план 2015; Айконен, 2016).

В первом обязательном курсе для старших классов средней школы религия рассматривается как явление, акцент делается на трех монотеистических религиях. Второй обязательный курс концентрируется на деталях каждой религии, таких как история, традиции, жизнь святых, догмы, а также положение в стране и в мировом сообществе. Первые два спецкурса практически идентичны в плане целей и содержания, если сравнить все пять религий. Один сосредоточен на религии в Японии, Китае и Индии, а другой – на религии в финском сообществе. Третий спецкурс называется «Религия в науке, искусстве и народной культуре», а курс изучения православия – «Искусство в православии и других рели-

гиях». Четвертый спецкурс называется «Религия и СМИ», курс изучения православия обозначен как «Православие и религии в СМИ» (Учебный план 2015 г.). Курсы «Религия в финском обществе» и «Религии и СМИ» открыли новый дидактический подход для студентов, которые могут изучать эти курсы путем участия в добровольном проекте или через анализ медиаконтента, относящегося к их собственной религии.

В целом можно сказать, что внесенные в учебные программы как для начальной, так и для старшей школы изменения являются важными и сложными, они поднимают религиозное образование в Финляндии на новый уровень, очерчивают новые перспективы. Будем надеяться, что это поможет стать ученикам взрослыми людьми, которые к 2030 г. и далее будут обладать достаточными компетенциями в вопросах религии, когда в качестве членов общества они будут решать глобальные задачи многокультурного мира (Айконен, 2016).

Список литературы

1. Aikonen R. Religious Education Curriculum Reform in FINLAND – is less more? Eftre Journal. Spring. ISSN: 2045-4694.
http://eftre.weebly.com/uploads/6/1/2/9/61297569/eftre_journal_-_winter_2016.
2. Finnish National Board of Education (2014): The National Core Curriculum for Basic Education. <http://www.oph.fi/english>.
3. Finnish National Board of Education (2015): The National Core Curriculum for Upper Secondary Education. <http://www.oph.fi/english>.
4. Halinen I. (2015). What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016. Blog text on the web page of the National Board of Education. URL: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016.
5. Halinen I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen [Renewing the core curriculum and reforming the basic education]. *Kasvatus* 44(2), 187–194.
6. Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. and Kiilakoski, T. (2014): Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 1/2014. (Curriculum work as a collective will-formation according to the discourse theory of law by Jürgen Habermas. *Education* 1/2014).
7. Liisa Jääskeläinen (2016). The Curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland. *Sinergias ed. Consulte a última edição da revista*.
8. Poulter S. (2013) Kansalaisena maailmalla. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. *Ainedidaktisia tutkimuksia* 5. Helsinki.
9. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* 2nd edition. New York: Teachers Collage Press.
10. Vitikka E. & Hurmerinta E. (2011). Kansainväliset opetussuunnitelma suuntauukset. [International curricular trends]. *Raportit ja selvitykset* 2011:4. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131521_Kansainvaliset_opetussuunnitelmasuuntauukset.pdf.
11. Vitikka E. (2015). Curriculum Reform and Development in Finland. FNBE. Powerpoint.

DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ JAKO ELEMENT EDUKACJI USTAWICZNEJ

E. Kula
M. Pękowska

Nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w przygotowaniu osób uczących się do edukacji ustawicznej. Z drugiej strony, zobligowani do doskonalenia zawodowego, sami stają się uczestnikami edukacji ustawicznej. Unowocześnienie zawodu nauczyciela stało się więc koniecznością. Naciski kładzione obecnie na jakość kształcenia sprawiły, że pojawiły się nowe pytania dotyczące umiejętności zawodowych, jakie nauczyciele powinni zdobywać w ramach studiów i w toku doskonalenia zawodowego. Doskonalenie zawodowe nauczycieli to jeden z priorytetów Unii Europejskiej w jej działaniach na rzecz jakości edukacji. Analiza potrzeb nauczycieli w dziedzinie doskonalenia zawodowego pokazuje, że mimo dobrego przygotowania merytorycznego nadal poszukują oni nowych metod dydaktycznych. Nauczyciele deklarują swoje potrzeby doksztalcenia się w dziedzinie nowych technologii z nadzieją, że pozwoli im to na tworzenie bardziej nowoczesnej i skutecznej dydaktyki. Określone formy doskonalenia zawodowego, związane na przykład z wprowadzaniem reform w zakresie oświaty, są zasadniczo obowiązkowe nawet w tych krajach Unii Europejskiej, gdzie doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkiem nauczycieli.

Давление, оказываемое на качество образования, ставит новые вопросы о профессиональных навыках, которые учителя должны нарабатывать в процессе обучения и продолжающегося профессионального развития. Профессиональное усовершенствование учителей является одним из приоритетов Европейского союза в вопросе качества образования. Анализ потребностей учителей в сфере профессиональной подготовки показывает, что, несмотря на хорошую базовую подготовку, они ищут новые методы преподавания.

Słowa kluczowe: doskonalenie nauczycieli, edukacja ustawiczna.

Ключевые слова: подготовка учителей, непрерывное обучение.

W tradycyjnych państwowych systemach społeczno-politycznych i edukacyjnych nauczyciel jest przedmiotem oddziaływań zewnętrznych, systemowych, jako swego rodzaju narzędzie i wykonawca zmian. W tych systemach dominującym celem edukacji jest adaptacja społeczno-kulturowa młodych pokoleń poprzez przystosowanie ich do zastanych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych. Proces adaptacji dokonuje się poprzez transmisję wiedzy i wartości, w celu przygotowania pokoleń wstępujących do podjęcia ról dla nich przeznaczonych w społeczeństwie w celu podtrzymania jego ciągłości oraz rozwoju. Osoby uczące się oczekują, że ich umiejętności będą uznawane przez potencjalnych pracodawców lub instytucje oświatowe i dlatego wybierają organizatorów kształcenia i szkolenia, którzy mogą przyznać im odpowiednie kwalifikacje. Walidację i uznawanie kwalifikacji w kształceniu formalnym należy dostosować do pojawiającej się zróżnicowanej oferty edukacyjnej, w tym do nowych organizatorów kształcenia i nowych form uczenia się, możliwym dzięki nowym technologiom.

W tak zarysowanym kontekście tradycyjnej edukacji, profesjonalizm nauczyciela ma charakter naukowo-techniczny. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli według tej koncepcji ma doprowadzić do opanowania przez nauczycieli wysokiej jakości sprawności metodycznych: uzyskania niezawodnych i wysokich kwalifikacji w zakresie nauczania, wychowania i opieki¹. Nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w przygotowaniu osób uczących się do edukacji ustawicznej, przy czym należy podkreślić, że przez całe dziesięciolecia byli oni stałymi orędownikami innowacji w nauczaniu w europejskich instytucjach oświatowych. Z drugiej strony, zobligowani do doskonalenia zawodowego, sami stają się uczestnikami edukacji ustawicznej. Nauczyciel jest więc poddawany niejako podwójnej zależności, płynącej jednak z tego samego źródła, jakim są społeczne oczekiwania wobec niego. Sytuacja ta wyraża się z jednej strony poprzez oddziaływanie kontroli zewnętrznej, sprawowanej przez różne organizacje i instytucje, zwłaszcza państwo. Z drugiej strony jest to swego rodzaju presja wymogów i oczekiwań społecznych w postaci silnego poczucia etosu, misji i roli społecznej. Pojawiają się więc pytania, jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata Internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się? Jak etycznie, pedagogicznie i humanistycznie równoważyć dominujące bardziej techniczne, pragmatyczne i rynkowe tendencje oraz kierunki rozwoju? Odpowiedź jest oczywista: należy stale i w sposób obowiązkowy kształcić nauczycieli.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli to jeden z priorytetów Unii Europejskiej w jej działaniach na rzecz jakości edukacji, który w ciągu ostatnich lat znacznie zyskał na znaczeniu. Podkreślono to wyraźnie w *Konkluzjach Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, gdzie określono następujące cztery cele strategiczne: (a) realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności poprzez zapewnienie systemów kształcenia i szkolenia, które będą lepiej reagować na zmiany i bardziej otworzą się na świat zewnętrzny; (b) poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia poprzez zwracanie większej uwagi na podnoszenie poziomu umiejętności podstawowych, takich jak umiejętność czytania, pisania i liczenia, zwiększanie atrakcyjności matematyki, nauk przyrodniczych oraz nauk technicznych, a także poszerzanie kompetencji językowych; (c) promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej, aby dać wszystkim obywatelom – niezależnie od ich sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej – możliwość rozwijania umiejętności zawodowych przez całe życie; (d) zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia, ponieważ stanowią one główne siły napędowe zrównoważonego rozwoju

¹ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008, s. 158.

gospodarczego. W szczególności należy pomóc obywatelom w nabywaniu kompetencji informatycznych oraz w rozwijaniu inicjatywy, przedsiębiorczości oraz świadomości kulturalnej.

Ostatni z wymienionych celów może być realizowany w ramach projektu na rzecz otwartej edukacji. Proponuje się tam działania w celu większego otwarcia środowiska edukacyjnego na rzecz nauczania o wyższej jakości i większej skuteczności, przyczyniając się tym samym do osiągnięcia celów strategii „Europa 2020” dotyczących zwiększenia konkurencyjności Unii Europejskiej i wzrostu gospodarczego dzięki lepiej wykwalifikowanej sile roboczej i wyższemu poziomowi zatrudnienia¹. Inicjatywa ta przyczynia się do osiągnięcia zasadniczych celów UE, jakimi są zmniejszenie odsetka osób wcześniej kończących naukę oraz zwiększenie odsetka osób z wykształceniem wyższym. Została ona oparta na najnowszych koncepcjach dotyczących nowego podejścia do edukacji, europejskiego szkolnictwa wyższego na świecie oraz na projekcie przewodnim „Europejska Agenda Cyfrowa”².

W zamierzeniu tym proponuje się działania na szczeblu unijnym i na krajowym, przede wszystkim: (a) pomoc dla instytucji oświatowych, nauczycieli i osób uczących się w nabywaniu umiejętności informatycznych i zapoznawaniu się z metodami nauczania; (b) wspieranie opracowywania i udostępniania otwartych zasobów edukacyjnych; (c) podłączanie lokali dydaktycznych do internetu i wprowadzanie cyfrowych urządzeń oraz treści; (d) mobilizowanie wszystkich zainteresowanych stron (nauczycieli, osób uczących się rodzin, a także partnerów gospodarczych i społecznych) w celu zmiany roli technologii cyfrowych w instytucjach oświatowych³.

Jedynie w siedmiu państwach 30% do 50 % uczniów w 4. lub 8. roku nauczania ma nauczycieli kompetentnych w tej dziedzinie, wspierających w niej uczniów, oraz korzysta z łatwego dostępu do ICT (*information and communication technologies*) i napotyka jedynie niewielkie przeszkody w ich wykorzystywaniu w szkole. Z prowadzonych badań wynika, że 70 % nauczycieli w UE chciałoby doskonalić się zawodowo przez nabywanie umiejętności w dziedzinie ICT. W początkowym kształceniu nauczycieli powinno się kłaść silny nacisk na metody nauczania z wykorzystaniem technologii i treści cyfrowych. Nacisk na informatyczne kompetencje pedagogiczne jest również potrzebny dla ustawicznego doskonalenia

¹ Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010, s. 13–18.

² Europejska Agenda Cyfrowa (EAC) to przyjęty przez Unię Europejską plan rozwoju sektora ICT (*information and communication technologies*) do 2020 roku. Dąży ona do powszechnego dostępu do sieci szerokopasmowej.

³ Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomicznego i Komitetu Regionów. Bruksela, COM(2013) 654 final 25.9.2013.

zawodowego nauczycieli, aby mieli oni możliwość aktualizacji swoich kompetencji informatycznych¹.

We wspomnianych wyżej *Konkluzjach Rady z dnia 12 maja 2009 r.* określono na lata 2016–2020 sześć priorytetów, wśród których najistotniejszy dla naszych rozważań jest priorytet mówiący o silnym wsparciu dla nauczycieli, np. wzmocnienie procesów rekrutacji, naboru i szkolenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli².

Natomiast w *Konkluzjach Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli* podkreślono, że w szybko zmieniającym się świecie zmienia się także rola nauczycieli oraz oczekiwania względem nich. Nauczyciele stają przed wyzwaniami dotyczącymi nowych umiejętności, wynikających z szybkich zmian technologicznych oraz rosnącej różnorodności społecznej i kulturowej. Nie bez znaczenia jest także konieczność zapewnienia przez nich bardziej zindywidualizowanego nauczania i zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych³.

Analiza potrzeb nauczycieli w dziedzinie doskonalenia zawodowego pokazuje, że mimo dobrego przygotowania merytorycznego nadal poszukują oni nowych metod dydaktycznych. Nauczyciele deklarują swoje potrzeby doksztalcania się w dziedzinie nowych technologii z nadzieją, że pozwoli im to na tworzenie bardziej nowoczesnej i skutecznej dydaktyki, prowadzącej do lepszego wykorzystania potencjału uczniów. Ponad 50 proc. nauczycieli chciałoby również doksztalać się w takich dziedzinach, jak praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zastosowaniach technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce oraz w zakresie najnowszych technik dydaktycznych. Potrzeby nauczycieli dotyczą również indywidualnego podejścia do pracy z uczniem, przekazywania uczniom umiejętności międzyprzedmiotowych oraz wsparcia i poradnictwa w wyborze dalszej ścieżki kształcenia⁴. W niektórych krajach zakres oferty doskonalenia zawodowego jest ustalany przez władze krajowe, podczas gdy w innych władze najwyższego szczebla interweniują wyłącznie w dziedzinach objętych reformą. Przy tym w krajach, w których nauczyciele częściej zgłaszają potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego, władze edukacyjne najwyższego szczebla częściej angażują się w definiowanie tego zakresu. Można więc stwierdzić, że występuje wyraźna zależność pomiędzy

¹ Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Luxemburg 2014, Urząd Publikacji UE 2014, s. 14.

² Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”, Dz.U. C 119 z 28.5.2009, s. 2–10.

³ Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2014/C 183/05, s. 22–25.

⁴ Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport EURYDICE, EACEA 2015, s. 2.

potrzebami nauczycieli a formułowaniem polityki w dziedzinie ich doskonalenia zawodowego¹.

Według danych z 2013 roku, w 28 systemach oświaty doskonalenie jest uważane za obowiązek zawodowy. Zazwyczaj obowiązek ten jest wymieniany w ustawach lub rozporządzeniach, ale w niektórych krajach jest określany w umowach o pracę z nauczycielami lub w układach zbiorowych. Należy także zauważyć, że określone formy doskonalenia zawodowego, związane na przykład z wprowadzaniem reform w zakresie oświaty i organizowane przez odpowiednie władze, są zasadniczo obowiązkowe nawet w tych krajach, gdzie doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkiem nauczycieli.

Doskonalenie zawodowe odnosi się do szkoleń w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, które mogą, na przykład, obejmować kursy przedmiotowe i pedagogiczne. W niektórych przypadkach szkolenia te mogą prowadzić do podwyższenia kwalifikacji.

Sześć krajów określa dokładnie minimalną liczbę godzin, jaką nauczyciele powinni spędzić uczęszczając na kursy w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego (Luksemburg, Węgry, Malta, Portugalia, Rumunia i Finlandia). W niektórych krajach udział w minimalnym wymiarze doskonalenia zawodowego jest niezbędny do utrzymania się w zawodzie. W innych (Holandia, Słowenia i Wielka Brytania (Szkocja) minimalna liczba godzin ustawicznego doskonalenia zawodowego jest traktowana jako przywilej, do którego nauczyciel ma prawo.

W Bułgarii, Hiszpanii, na Litwie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii i na Słowacji doskonalenie zawodowe jest obowiązkiem i warunkiem niezbędnym dla rozwoju kariery i wzrostu wynagrodzenia. W Danii, Irlandii, Grecji, Francji, Holandii, Polsce, Szwecji, Islandii i Norwegii zaangażowanie nauczycieli w doskonalenie zawodowe nie jest wpisane w zakres obowiązków zawodowych. Jednak we Francji i w Polsce doskonalenie zawodowe jest wyraźnie powiązane z rozwojem kariery. We wszystkich innych systemach oświaty, nawet jeśli doskonalenie zawodowe nie jest wyraźnie wymagane do awansu, pozostaje nadal ważnym atutem. W wielu krajach udział w doskonaleniu zawodowym jest uznawany za dodatkowy walor podczas oceny nauczycieli.

W większości europejskich systemów oświaty szkoły muszą obowiązkowo posiadać plan doskonalenia zawodowego. Opracowanie takiego planu jest zazwyczaj obowiązkiem dyrektora, zespołu zarządzającego szkołą lub nauczyciela wyznaczonego do koordynowania działań z zakresu doskonalenia zawodowego w szkole. W niektórych systemach oświaty przyjęcie planu doskonalenia zawodowego podlega zbiorowej odpowiedzialności całej kadry pedagogicznej. Na przykład we Włoszech plan

¹ Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport EURYDICE, EACEA 2015, s. 3.

doskonalenia zawodowego musi być zatwierdzany przez całe ciało pedagogiczne. Oczywiście plany doskonalenia zawodowego powinny uwzględniać potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego w kontekście wytycznych lub przepisów ze strony władz centralnych. W kilku krajach istnieją odmienne wymagania dotyczące planowania doskonalenia zawodowego na różnych poziomach kształcenia. W Estonii i Norwegii szkoły nie muszą opracowywać planu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0¹, natomiast na Cyprze plany są wymagane na poziomie ISCED 0 oraz ISCED 1. Z kolei w Luksemburgu plany doskonalenia zawodowego są obowiązkowe dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0 i ISCED 1, ale fakultatywne dla poziomów ISCED 2 i ISCED 3. W Hiszpanii władze oświatowe Wspólnot Autonomicznych są odpowiedzialne za politykę dotyczącą planowania doskonalenia zawodowego na podlegających im obszarach. Niektóre z nich wyraźnie wymagają, by szkoły opracowywały roczne plany doskonalenia zawodowego, natomiast kilka jedynie wydaje zalecenia.

W całej Europie plan doskonalenia zawodowego zazwyczaj stanowi część rocznego planu pracy szkoły lub planu rozwoju szkoły, chociaż niektóre systemy oświaty wymagają oddzielnych planów doskonalenia zawodowego. Gdy szkoły opracowują odrębne plany, czasami obejmują one dłuższe okresy czasu. Na przykład na Węgrzech szkoły mają 5-letnie plany szkoleniowe, natomiast w Portugalii dyrektor szkoły zatwierdza 2-letni plan szkoleń. W większości europejskich systemów oświaty plany doskonalenia zawodowego nauczycieli są opracowywane na poziomie szkoły i często są obowiązkowe. Jednak w wielu krajach lub regionach władze najwyższego szczebla określają tematy lub obszary priorytetowe. Ponadto w wielu krajach określają one także to, jakie dodatkowe szkolenia powinni podjąć nauczyciele, aby zdobyć kwalifikacje na nowe stanowisko na przykład wtedy, gdy chcą nauczać nowych przedmiotów lub nauczać w wyższych klasach. W Grecji i na Chorwacji planowanie doskonalenia zawodowego jest prowadzone wyłącznie przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Kilkanaście systemów oświatowych wymaga, by nauczyciele mieli swój własny indywidualny plan rozwoju zawodowego. Zazwyczaj te plany indywidualne są opracowywane podczas procedury oceny nauczycieli, ale w niektórych krajach jest to odrębny proces. W Holandii i Wielkiej Brytanii (Szkocja) poszczególni nauczyciele są odpowiedzialni za opracowanie

¹ Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (International Standard Classification of Education, w skrócie ISCED) została opracowana przez UNESCO na początku lat siedemdziesiątych XX w., aby służyła „jako narzędzie wygodne do gromadzenia i opracowywania oraz prezentowania statystyki w zakresie edukacji zarówno w poszczególnych krajach jak i na arenie międzynarodowej”. W najnowszej klasyfikacji ISCED wyróżniamy 7 poziomów edukacyjnych: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2013, s. 6.

swoich własnych planów doskonalenia zawodowego, jednak w Szkocji nauczyciele muszą uzgadniać swoje plany ze swoimi przełożonymi.

Nawet wtedy, gdy indywidualne plany rozwoju zawodowego nie są obowiązkowe, nauczyciele często je opracowują po to, aby zarządzać własnym doskonaleniem zawodowym i mieć poparcie dla wniosków o finansowanie.

Jedynie w dwóch krajach (Norwegia i Turcja) władze na poziomie lokalnym są wyraźnie zaangażowane w określanie planów doskonalenia zawodowego nauczycieli. W Portugalii odbywa się to na poziomie regionalnym. Większość europejskich systemów oświatowych stanowi, że udział w doskonaleniu zawodowym jest zadaniem lub obowiązkiem nauczycieli. Jednak często funkcjonują określone instrumenty motywacyjne, mające na celu stworzenie zachęt dla nauczycieli do doskonalenia ich umiejętności lub wiedzy.

Najczęściej stosowanym instrumentem motywującym do udziału w doskonaleniu zawodowym jest perspektywa awansu nauczyciela. W 18 europejskich systemach oświatowych udział w doskonaleniu zawodowym jest wyraźnie powiązany z awansem lub systemem rozwoju na wyższym poziomie zawodowym. Ponadto w dziewięciu systemach oświaty nauczyciele nie mogą być brani pod uwagę do awansu, jeśli nie uczestniczyli w określonych formach doskonalenia zawodowego. Rozwój zawodowy jest jednym z wymogów niezbędnych w awansowaniu nauczyciela. Ustawiczny rozwój zawodowy jest istotnym czynnikiem podczas oceny nauczycieli.

Niektóre kraje określają nawet to, jakie rodzaje i ile godzin doskonalenia zawodowego są wymagane do awansu. Na przykład w Portugalii nauczyciele muszą pomyślnie ukończyć co najmniej 50 godzin zajęć w ramach doskonalenia zawodowego. Słowenia posiada system punktów związanych ze stopniami zawodowymi dla wszystkich akredytowanych programów doskonalenia zawodowego.

Siedem systemów oświatowych oferuje premie finansowe dla nauczycieli, którzy uczestniczą w określonych formach doskonalenia zawodowego. Oznacza to wzrost wynagrodzenia lub wypłatę dodatkowych świadczeń w zakresie tego samego stopnia zaszerogowania. W Hiszpanii nauczyciele w randze urzędników państwowych, którzy uczestniczą w minimalnej liczbie godzin zajęć doskonalenia zawodowego zapewnianych przez autoryzowane ośrodki, otrzymują dodatki wypłacane co pięć lub sześć lat. W całej swojej karierze zawodowej nauczyciele mogą uzyskać nawet pięć dodatków do wynagrodzenia. W Słowenii nauczyciele szkół średnich, którzy uczą trzech przedmiotów po ukończeniu uzupełniającego programu studiów, otrzymują kolejny dodatek.

W systemach oświatowych siedmiu krajów traktuje się określone rodzaje doskonalenia zawodowego lub określoną liczbę godzin tego kształcenia jako warunek niezbędny do utrzymania posiadanego stopnia awansu. Na przykład na Węgrzech wymaga się od nauczycieli co siedem lat ukończenia 120

godzin doskonalenia zawodowego, aby utrzymać się w zawodzie. W Rumunii wymaga od każdego nauczyciela zgromadzenia co najmniej 90 punktów zawodowych co 5 lat. Czasami po wprowadzeniu nowych przepisów niezbędne jest, by pewne grupy nauczycieli ukończyły określone kursy doskonalenia zawodowego. Przykładowo w Szwecji, po zatwierdzeniu ustawą o szkolnictwie (2010) nowych wymogów dotyczących kwalifikacji, nauczyciele, którzy nie spełniali nowych kryteriów musieli ukończyć określone kursy doskonalenia zawodowego, aby utrzymać się w zawodzie¹.

Jak wynika z powyższych danych, unowocześnienie zawodu nauczyciela stało się koniecznością. Ponadto naciski kładzione obecnie na jakość kształcenia sprawiły, że pojawiły się nowe pytania dotyczące umiejętności zawodowych, jakie nauczyciele powinni zdobywać w ramach studiów i w toku doskonalenia zawodowego. Jednak wobec nowych problemów społeczno-zawodowych nauczyciel nie może być pozostawiony sam sobie, bez wsparcia.

Bibliografia

1. Ch. Day, Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy, Gdańsk 2008.
2. Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomicznego i Komitetu Regionów. Bruksela, COM(2013) 654 final 25.9.2013.
3. Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Luxemburg 2014.
4. Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010.
5. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2013.
6. Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport EURYDICE, Warszawa 2013.
7. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”, Dz.U. C 119 z 28.5.2009.
8. Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2014/C 183/05.
9. Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport EURYDICE, EACEA 2015.

¹ Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport EURYDICE, Warszawa 2013, s. 57–61.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА КАК ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (перевод)

Э. Куля
М. Пэнковска

Давление, оказываемое на качество образования, порождает новые вопросы о профессиональных навыках, которые учителя должны нарабатывать в процессе обучения и продолжающегося профессионального развития. Профессиональное усовершенствование учителей является одним из приоритетов Европейского союза в вопросе качества образования. Анализ потребностей учителей в сфере профессиональной подготовки показывает, что, несмотря на хорошую базовую подготовку, они ищут новые методы преподавания.

Pressures laid out on the quality of education provoked new questions about the professional skills that teachers should gain during their studies and in ongoing training. Professional development of teachers is one of the priorities of the European Union in its efforts to quality of education. Analysis of teachers' needs in the field of vocational training shows that despite good preparation they still seek for new methods of teaching.

Ключевые слова: подготовка учителей, непрерывное обучение.

Key words: teachers' training, continuing education.

В традиционных государственных общественно-политических и образовательных системах учитель является объектом внешних системных воздействий как своего рода инструмент и исполнитель трансформаций. В этих системах доминирующей целью образования становится социально-культурная адаптация молодых поколений путём их встраивания в имеющиеся социально-политические и экономические условия. Процесс адаптации осуществляется за счет передачи знаний и ценностей с целью подготовки подрастающих поколений к принятию ролей, предназначенных для них в обществе для поддержания его непрерывности и развития. Обучаемые ожидают, что их компетенции будут признаваться потенциальными работодателями или образовательными учреждениями и поэтому они выбирают таких организаторов образования и обучения, которые могут признать за ними соответствующие квалификации. Оценку и присвоение квалификации при формальном образовании следует привести в соответствие с возникающими разнообразными предложениями на рынке образования, в том числе с учётом новых организаторов образования и новых форм обучения, ставших возможными благодаря новым технологиям.

В очерченном контексте традиционного образования профессионализм учителя имеет научно-технический характер. Обучение и личностное развитие учителей согласно этой концепции призвано привести к высокому качеству их методического мастерства, обретению надёжной и

высокой квалификации в сфере обучения, воспитания и опеки¹. Учителя играют существенную роль в подготовке учащихся к непрерывному образованию, причём следует подчеркнуть, что в течение целых десятилетий они были глашатаями инноваций в обучении в европейских образовательных структурах. При этом учителя обязаны профессионально совершенствоваться, они сами становятся участниками непрерывного образования. Учитель, таким образом, оказывается как бы в двойной зависимости, оба аспекта которой проистекают, однако, из одного и того же источника – ожиданий общества, направленного на учителя. Данная ситуация определяется, с одной стороны, через воздействие внешнего контроля, осуществляемого разными организациями и учреждениями, в особенности государством. С другой стороны, это своего рода давление социальных требований и ожиданий в форме сильного ощущения этоса, миссии и роли в обществе. Так что возникают вопросы, как прийти к обучению нового типа, мира Интернета и виртуальной реальности и в то же время сохранить приоритет социального характера учёбы? Как этично, педагогично и гуманно уравновесить доминирующие в большей мере технические, прагматические и рыночные тенденции и направления развития? Ответ очевиден: необходимо постоянно обучать учителей.

Профессиональное развитие учителей – один из приоритетов Европейского союза в деятельности, направленной на повышение качества образования. Это недвусмысленно подчеркнуто в документе «Заключение Совета от 12 мая 2009 г. по вопросу стратегических рамок Европейского сотрудничества в области образования и обучения», где определены четыре стратегические цели: (1) реализация концепций обучения в течение всей жизни, осуществление мобильности путём предоставления систем образования и обучения, более чутко реагирующих на изменения и более открытых внешнему миру; (2) улучшение качества и эффективности образования и обучения за счет более пристального внимания к повышению уровня основных компетенций, таких как умение читать, писать и считать, повышение привлекательности математики, естественных и технических наук, а также расширение языковых компетенций; (3) продвижение равенства, социальной интегрированности и гражданской активности, для того чтобы предоставить всем гражданам, независимо от их личностного или социально-экономического статуса, возможность развивать профессиональные компетенции в течение всей жизни; (4) усиление творческого характера и инновационности, в том числе предприимчивости, на всех уровнях образования и обучения, поскольку они являются главными движущими силами сбалансированного экономического развития. В особенности следует помочь гражданам в

¹ Day Ch. Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy. Gdańsk, 2008. S. 158.

приобретении компетенций в информатике, а также в развитии инициативы, предприимчивости и культурного сознания. Последняя из перечисленных целей может быть реализована в рамках проекта, продвигающего открытость образования. В нём предлагаются шаги, ведущие к большей открытости образовательной среды, обучению более высокого качества, что вносит вклад в достижение целей стратегии «Европа 2020» в части повышения конкурентоспособности Европейского союза и экономического роста, достигаемых благодаря более квалифицированной рабочей силе и более высокому уровню занятости¹. Эта инициатива способствовала достижению принципиальных целей ЕС, каковыми являются уменьшение доли лиц, заканчивающих обучение рано, а также увеличение доли лиц с высшим образованием. Стратегия опиралась на современные концепции, связанные с новым подходом к образованию, европейскому высшему образованию в мире, а также на пилотную программу «Европейский цифровой проект»². В этом проекте предлагаются действия на европейском и национальном уровнях, прежде всего: (а) помощь образовательным учреждениям, учителям и учащимся в приобретении компетенций в области информатики и знакомстве с методами преподавания; (б) поддержка разработки и публикации открытых образовательных ресурсов; (в) подключение образовательных объектов к Интернету и внедрение цифровых устройств и контента; (г) мобилизация всех заинтересованных сторон (учителей, учащихся, семей, а также экономических и социальных партнёров) с целью изменения роли цифровых технологий в образовательных учреждениях³. Только в семи государствах от 30 до 50 % школьников на четвёртом или восьмом году обучения имеют учителей, компетентных в этой области, поддерживающих учеников и пользующихся лёгким доступом к ИКТ. Проводимые исследования показывают, что 70 % учителей в ЕС хотели бы развиваться в том числе путём обретения компетенций в области ИКТ⁴.

В упоминавшемся выше документе («Заключение Совета от 12 мая 2009 г.») на 2016–2020 гг. определены шесть приоритетов, среди которых самым важным для нашего анализа является положение о сильной

¹ Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010. S. 13–18.

² Европейский цифровой проект (ЕЦП) – это принятый Европейским союзом план развития сектора ICT (information and communication technologies) до 2020 г. Он стремится к обеспечению всеобщего доступа к широкополосной сети.

³ Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomicznego i Komitetu Regionów. Bruksela, COM(2013) 654 final 25.9.2013.

⁴ Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Luxemburg, 2014, Urząd Publikacji UE 2014. S. 14.

поддержке учителей, в частности усиление процессов набора, приёма и обучения, а также профессионального усовершенствования¹. В то же время в «Заключениях Совета от 20 мая 2014 г. "По вопросу эффективной подготовки учителей"» подчёркивается, что в быстроменяющемся мире изменяется роль учителей, а также ожидания в отношении них. Учителя оказываются перед вызовами, требующими новых компетенций, следующих из стремительных технологических изменений, растущего социокультурного разнообразия. Имеет значение также и необходимость обеспечения с их стороны более индивидуализированного обучения и удовлетворения особых образовательных потребностей². Анализ потребностей учителей в области профессионального развития показывает, что несмотря на хорошую подготовку в актуальных вопросах предмета, они продолжают искать новые методы преподавания. Учителя заявляют о своих потребностях повышения квалификации в сфере новых технологий в надежде, что это позволит им осуществлять более современный и эффективный образовательный процесс, ведущий к лучшему использованию потенциала учеников. Более 50 % учителей хотели бы дополнительно учиться в таких областях, как работа с учениками, имеющими особые образовательные потребности, применение ИКТ в учебном процессе, а также новейшие технологии преподавания. Потребности учителей связаны и с индивидуальным подходом к работе с учеником, передачей учащимся межпредметных компетенций, поддержкой и консультациями при выборе дальнейшего маршрута образования³. В некоторых странах спектр предложений по профессиональному развитию устанавливается национальными властями, тогда как в других – власти высшего уровня вмешиваются исключительно в области, охватываемых реформой. При этом в странах, где учителя чаще заявляют о потребностях в области профессионального развития, чиновники системы образования высшего уровня чаще участвуют в определении его объёма. Так что можно констатировать, что имеет место отчетливая связь между потребностями учителей и формулированием политики в области их профессионального усовершенствования⁴.

¹ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020”. // Dziennik Ustaw, C 119 z 28.5.2009. S. 2–10.

² Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli // Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2014/C 183/05. S. 22–25.

³ Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport EURYDICE, EACEA 2015. S. 2.

⁴ Ibidem. S. 3.

По данным на 2013 г., в 28 системах образования повышение квалификации считается профессиональной обязанностью. Обычно эта обязанность упоминается в законах или распоряжениях, но в некоторых странах она включается в трудовые договоры с учителями или в коллективные договоры. К профессиональному усовершенствованию относятся обучение в рамках формального и неформального образования. В некоторых случаях это обучение может вести к повышению квалификации. В шести странах точно определено минимальное количество часов, которые учителя обязаны посвятить участию в курсах в рамках непрерывного профессионального развития (Люксембург, Венгрия, Мальта, Португалия, Румыния и Финляндия). В некоторых странах повышение профессионального мастерства допускается в минимальном объёме, но оно необходимо для сохранения профессионального статуса. В других (Голландия, Словения и Великобритания (Шотландия)) минимальное количество часов по непрерывному профессиональному развитию рассматривается как привилегия, на которую учителя имеют право. В Болгарии, Испании, Литве, Португалии, Румынии, Словении и Словакии профессиональное развитие является обязанностью и условием, необходимым для карьеры и роста оплаты труда. В Дании, Ирландии, Греции, Франции, Голландии, Польше, Швеции, Исландии и Норвегии участие учителей в курсах повышения квалификации не внесено в круг профессиональных обязанностей. Однако во Франции и в Польше профессиональное развитие отчётливо связано с развитием карьеры. Во всех других системах просвещения, даже если профессиональное усовершенствование не является очевидным требованием для карьерного роста, оно остаётся важным козырем.

В большинстве европейских систем просвещения школам предписано обязательно иметь план профессионального развития. Разработка такого плана обычно является обязанностью директора, структуры, управляющей школой, или учителя, назначенного координатором мероприятий в области профессионального усовершенствования в школе. В некоторых системах принятие плана является предметом коллективной ответственности всего педагогического персонала. Например, в Италии план профессионального развития должен быть утверждён педагогическим коллективом. Разумеется, планы профессионального усовершенствования должны учитывать потребности учителей в части профессионального роста в контексте директив или предписаний со стороны центральной власти. В нескольких странах существуют разные требования к планированию профессионального развития на разных уровнях образования. В Эстонии и Норвегии школы не обязаны разрабатывать план профессионального развития

для учителей, работающих на уровне ISCED 0¹, тогда как на Кипре планы требуются на уровне ISCED 0 и ISCED 1. В свою очередь, в Люксембурге подобные планы обязательны для учителей, работающих на уровне ISCED 0 и ISCED 1, но факультативны для уровней ISCED 2 и ISCED 3. В Испании структуры, занимающиеся образованием в автономных сообществах, отвечают за политику в области планирования профессионального усовершенствования на подчинённых им территориях. Некоторые из них определённо требуют, чтобы школы разрабатывали ежегодные планы профессионального развития, в нескольких же случаях только выдаются поручения.

Во всей Европе план профессионального развития обычно является частью плана работы школы на год или плана развития школы, хотя некоторые системы образования требуют отдельных планов профессионального развития. Если школы разрабатывают отдельные планы, они иногда охватывают более длительные временные отрезки. Например, в Венгрии школы имеют пятилетние планы обучений, а в Португалии директор утверждает двухлетний план. В большинстве европейских систем образования планы профессионального усовершенствования учителей разрабатываются на уровне школы и часто являются обязательными. Однако во многих странах или регионах власти высшего уровня определяют приоритетные темы или области. Кроме того, во многих странах они определяют также то, какие дополнительные обучения должны пройти учителя, чтобы быть аттестованными для новой должности, например, если они хотят преподавать новые предметы или вести занятия в классах более высокого уровня. В Греции и Хорватии планирование профессионального развития осуществляется исключительно административными структурами образования высшего уровня.

Полтора десятка систем образования требуют, чтобы учителя имели свой собственный индивидуальный план профессионального роста. Обычно эти персональные планы разрабатываются во время процедуры аттестации учителей, но в некоторых странах это отдельный процесс. В Голландии и Великобритании (Шотландия) каждый учитель отвечает за разработку своих планов профессионального развития, однако в Шотландии учителям положено согласовывать свои планы с руководством. Только в двух странах (Норвегия и Турция) власти местного уровня

¹ Международная стандартная классификация образования (International Standard Classification of Education, сокращённо ISCED) была разработана ЮНЕСКО в начале семидесятых годов XX в. для использования «в качестве удобного инструмента для сбора и обработки, а также представления статистики в области образования как для отдельных стран, так и на международной арене». В самой новой классификации ISCED мы выделяем 7 образовательных уровней: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2013. S. 6.

непосредственно участвуют в определении планов профессионального усовершенствования учителей. В Португалии это происходит на региональном уровне. Большинство европейских образовательных систем устанавливают, что участие в профессиональном развитии является задачей или обязанностью учителей. Однако часто функционируют определённые мотивирующие инструменты, имеющие целью создать стимулы для учителей совершенствовать свои умения или знания. Наиболее часто используемым инструментом, мотивирующим к профессиональному развитию, является перспектива карьерного роста учителя. В 18 европейских образовательных системах профессиональное усовершенствование конкретно связано с повышением в должности или системой развития на более высоком профессиональном уровне. Кроме того, в девяти системах образования учителя не могут рассматриваться как кандидаты на повышение, если они не участвовали в определённых формах профессиональной переподготовки. Профессиональный рост является одним из необходимых требований для карьерного роста учителя. Непрерывный профессиональный рост – существенный фактор при аттестации учителей. Например, в Португалии учителя должны успешно зачесть не менее 50 ч занятий в рамках профессионального развития. В Словении имеется система баллов, связанных с профессиональными степенями для всех аккредитованных программ профессионального усовершенствования. Семь образовательных систем предлагают финансовые премии учителям, участвующим в определенных формах профессионального усовершенствования. Это означает увеличение вознаграждения или выплату дополнительных пособий в рамках того же уровня штатной единицы. В Испании учителя с рангом государственных чиновников, проходя курсы с минимальным количеством часов по профессиональной переподготовке, организуемые аккредитованными центрами, имеют доплаты, получаемые каждые пять или шесть лет. За всю свою профессиональную карьеру учителя могут получить до пяти доплат к жалованью. В Словении учителя средних школ, преподающие три предмета, после окончания дополнительной программы высшего образования получают очередную доплату. В образовательных системах семи стран определённые формы профессионального усовершенствования или определённый объём часов подобного образования рассматриваются как условие, необходимое для сохранения имеющейся карьерной позиции. Например, в Венгрии от учителей требуется раз в семь лет оканчивать 120-часовой курс профессиональной переподготовки, чтобы остаться в профессии. В Румынии каждому учителю нужно набрать как минимум 90 профессиональных баллов за пять лет. Иногда после введения новых стандартов возникает необходимость, чтобы некоторые группы учителей прошли определённые курсы профессионального развития. Например, в Швеции после утверждения законом об образовании (2010) новых требований в отно-

шении квалификации, учителя, не соответствовавшие новым критериям, вынуждены были окончить определённые курсы профессиональной переподготовки, чтобы остаться в профессии¹.

Как видно из приведённых выше данных, профессия учителя должна соответствовать требованиям современности, это стало необходимостью. Кроме того, акцент, делаемый в настоящее время на качество образования, привёл к появлению новых вопросов, связанных с профессиональными компетенциями, которые учителя должны приобретать в рамках профессиональной подготовки и в ходе профессионального усовершенствования. Однако перед лицом новых социально-профессиональных проблем учитель не может быть предоставлен самому себе, остаться без поддержки.

Список литературы

1. Day Ch. Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy. Gdańsk, 2008.
2. Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomicznego i Komitetu Regionów. Bruksela, COM(2013) 654 final 25.9.2013.
3. Działania na rzecz otwartej edukacji: innowacyjne nauczanie i uczenie się dla wszystkich dzięki nowym technologiom i otwartym zasobom edukacyjnym. Luxemburg 2014.
4. Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Komunikat Komisji, Bruksela, 3.3. 2010.
5. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2013.
6. Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport EURYDICE, Warszawa 2013.
7. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020” // Dziennik Ustaw. C 119 z 28.5.2009.
8. Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli // Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2014/C 183/05.
9. Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport EURYDICE, EACEA 2015.

¹ Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport EURYDICE, Warszawa 2013. S. 57–61.

МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ ШКОЛЫ В СЕЛЬСКИХ ОБЩИНАХ

Г. С. Погосян
А. М. Гаспарян
Д. А. Григорян

Политика в области образования в регионах должна быть направлена на формирование у учащихся агрознаний, умений и навыков. Непрерывное развитие образовательной системы агробизнеса и овладение жителями сельских общин передовыми сельскохозяйственными технологиями является важным фактором на пути перехода региона к инновационной экономике. Создание «открытой школы» будет осуществлять непрерывную программу сельскохозяйственного образования, служить в качестве платформы для внедрения и распространения сельскохозяйственных инноваций.

Educational policy in the regions should be directed at developing pupils' agro knowledge and skills. The continuous development of the educational system of agrobusiness and mastering of advanced agricultural technologies by the inhabitants of rural communities are important factors on the way the region is transitioned to innovative economy. Creation of the "open school" along with general education will provide an ongoing program of agricultural education and will serve as a platform for the introduction and spread of agricultural innovation.

Ключевые слова: сельскохозяйственное образование, открытая школа, образовательные программы, предпринимательские компетенции.

Key words: agricultural education, Open school, educational programs, business competence.

Формирование знающих, патриотичных, думающих, инициативных и творческих учащихся, которые в результате овладения на практике передовыми инновационными сельскохозяйственными технологиями, а также успешными и эффективными методами работы, смогут создать устойчивую и конкурентоспособную сельскую общину, основанную на межобщинном сотрудничестве, является важным этапом развития образования. В последние десятилетия в сельских школах Армении не применяются стратегии и подходы, которые направлены на выработку у учащихся стремления жить в родном селе, заниматься сельскохозяйственными работами. Из года в год укрепляется стереотип, что жизнь и труд в деревне является черной работой, бесприбыльным и бесперспективным занятием. Сельская жизнь ассоциируется с низким уровнем социально-культурного и экономического развития, в результате сельская молодежь не желает возвращаться в деревню. В связи с этим растет миграция и опустошаются деревни. Государственная политика должна быть направлена на социальный сектор, устойчивое развитие сельских территорий, в экономической сфере – на повышение рентабельности сельскохозяйственных производителей, а научно-кадровое обеспечение должно рассматри-

ваться как важнейшее условие для формирования инновационного комплекса агропроизводства.

С данной точки зрения непрерывное развитие образовательной системы агробизнеса и овладение жителями сельских общин передовыми сельскохозяйственными технологиями является важным фактором на пути перехода региона к инновационной экономике. Последнее может обеспечить улучшение качества и благополучие сельской жизни. Для реализации перечисленных выше задач необходимо создать «Открытую школу», которая, наряду с общим образованием, будет осуществлять непрерывную программу сельскохозяйственного образования, служить в качестве платформы для внедрения и распространения сельскохозяйственных инноваций. Системные изменения, производимые с помощью перспективного проекта школы, ориентированы на образование и воспитание учащихся, которые будут заботиться о будущем села. Современный житель деревни должен ухаживать за землей, быть конкурентоспособным хозяином, готовым успешно работать в новых экономических условиях, активным гражданином, способным внести радикальные изменения. Для реализации этих целей необходимы следующие шаги: (1) разработка соответствующих образовательных программ; (2) реформирование основных направлений деятельности образовательной общины; (3) активизация усилий учащихся; (4) использование потенциала и ресурсов образовательной среды; (5) вовлечение родителей в образовательный процесс.

Многие деревни находятся далеко от экономических, культурных центров, что создает автономный и замкнутый уклад жизни и быта, сужает сферу общественных отношений, отдаляя крестьян от современных технологий и методов управления, культуры и быта.

Мы считаем необходимым создать такие условия в деревнях, которые будут направлены на обеспечение культурно-образовательной среды, что, в свою очередь, сделает выпускника образованным и конкурентноспособным членом социальной и бизнес-среды, способного производить блага и обеспечивать благополучную жизнь на своей родной земле, сохранять морально-психологические основы сельской общины. Одновременно это позволит ему с легкостью найти свое место в современном информационном мире. В Армении по вышеупомянутой модели «открытой школы» работают две школы, которые являются экспериментальной частью нашего исследования.

Компоненты и участники «Открытой школы»: (а) школа, (б) учителя, (в) учащиеся, (г) выпускники, (д) родители, (е) община, (ж) партнерские организации, (з) благотворители.

Предлагаемая модель школы – социально-педагогическая и одновременно социально-культурная система, которая обеспечивает

наиболее целостное и всестороннее развитие учащихся и молодежи общины; обучение взрослых, организует социально-культурную жизнь села и в результате аграрного образования, способствует развитию данной общины. При отсутствии культурных и развлекательных очагов в деревне «Открытая школа» становится социально-культурным и образовательным центром общины, удовлетворяет образовательные, культурные и спортивные потребности жителей. Она предоставляет юридическую и психологическую консультацию и поддержку, осуществляет защиту прав детей, молодежи, семьи, создает положительную социальную и психологическую атмосферу в деревнях, помогая устранить противоречия и существующие психологические преграды между школой и семьей, взрослыми и детьми. «Открытая школа» позволяет использовать средства школы не только для непосредственно участвующих в учебном процессе, но и для всех жителей села, предоставляя им возможность пользоваться современными информационными технологиями, в том числе Интернетом. Школьная библиотека с компьютерами, подключенными к Интернету, открывает доступ к мировому опыту. В этой связи дети становятся инструкторами и консультантами своих родителей по вопросам применения современных технических, информационных средств. Это способствует преодолению противоречий между поколениями.

«Открытая школа» как спортивно-оздоровительный центр создает систему оздоровительной практики для различных слоев сельского населения, развивает осознанное отношение к своему здоровью. Она предоставляет спортивный зал и спортивную площадку всем членам общины, в свою очередь, тренажерные и спортивные группы объединяют жителей разных возрастов вокруг общей работы, дают возможность им общаться и учиться. Спортивные площадки могут стать местами регулярных сборов для членов общины, укрепляя ее и развивая способности к сотрудничеству у детей. Как центр социальных инициатив и гражданского образования взрослых и детей «Открытая школа» помогает сельским жителям формировать сельские группы для решения экономических, благотворительных, образовательных и других проблем. В таких группах вместе работают как дети, так и взрослые, что позволяет им общаться в неформальной обстановке, учиться друг у друга и обучать друг друга.



Школа вместе с руководителем и преподавательским составом организует эффективное взаимодействие всех компонентов. Она показывает пример «экономного» управления, ее деятельность открыта для общины и широкой общественности. Школа, в свою очередь, состоит из различных компонентов: (а) кабинеты; (б) библиотека; (в) столовая; (г) мастерские; (д) лаборатории; (е) агроэкспериментальный центр; (ж) многофункциональный зал; (з) физкультурный зал и спортивная площадка.



Рассмотрим некоторые из этих компонентов. Столовая – это не только место для приема пищи, но и учебная лаборатория, где ученики учатся готовить, сервировать, приносят из дома рецепты приготовления традиционных блюд, экспериментируют, готовят новые блюда. В библиотеке ученики школы и члены общины имеют возможность знакомиться, приобщаться к большому миру с помощью подключенных к Интернету компьютеров. В агроэкспериментальный центр школы входит

сад плодовых деревьев, засеянные участки земли, отдел сбора и обработки лекарственных трав, цветник, отдел пчеловодства, а в дальнейшем и животноводческая ферма и теплица. Здесь дети учатся организовывать работу других, анализировать деятельность центра и находить его сильные и слабые стороны, в итоге давать рекомендации. На этой площадке формируется фермер, будущий менеджер сельской работы.

Для достижения своей миссии и реализации концепции школа ставит перед собой следующие задачи: (1) разработка и внедрение параллельно программе среднего образования альтернативной сельскохозяйственной экспериментальной программы, которая в будущем может быть эффективно реализована и в школах других регионов Армении; (2) создание модели сельской «Открытой школы» – аграрной школы; (3) создание платформы для осуществления экспериментальной деятельности сельскохозяйственного инновационного центра; (4) обеспечение высоких результатов учеников в соответствии с государственными стандартами общего образования, а также удовлетворительные и устойчивые знания и навыки в сфере сельского хозяйства; (5) формирование навыков планирования и выполнения совместной работы общины, что является предпосылкой для обеспечения сотрудничества внутри общины, а также для создания устойчиво развивающейся сельской общины. Задача школы – формировать у учащихся: (1) профессиональные и предпринимательские компетенции в области сельского хозяйства, навыки для разработки и осуществления новых проектов, стремление к реализации социальных инициатив; (2) готовность заниматься непрерывным образованием в целях обеспечения профессионального и личностного роста; (3) ответственность и желание жить, творить на родине и сделать ее лучше; (4) качества лидеров, готовых проявить заботу и ответственность в деле укрепления и развития общины и страны; (5) знание и применение современных ИКТ технологий для поиска и анализа новой информации, изучения международного опыта; (6) развитие навыков для участия в исследовательской и творческой деятельности. Кроме того, школа создает предпосылки для: (1) подготовки учащихся к сознательному выбору будущей профессии с помощью профильного обучения в старшей школе, в том числе и ремесленного и тренингов профессиональной ориентации; (2) укрепления и усиления сотрудничества школы и общины; (3) повышения квалификации педагогических кадров с помощью местных и международных курсов (в том числе и в области сельскохозяйственного образования).

Основой для оценки нашего исследования должны стать результаты проекта, которые были изложены в этой программе в виде целей. Контроль программы развития школы будет осуществляться: (1) Попечительским советом школы, который обсудит выполнение основных пунктов отчетов и представит соответствующие оценки; (2) постоянным

участием общины и других заинтересованных лиц школы в реализации работ ПШР или в мероприятиях, организованных в этих рамках; (3) проведением мониторинга и оценкой результатов ПШР и рабочих планов дирекцией школы. Регулярно будет публиковаться доступная (с точки зрения содержания) информация о текущих работах и запротоколированных результатах на школьной доске объявлений, сайте школы. С целью распространения опыта по завершении исследования полученные результаты будут представлены Министерству образования и науки РА и представителям школ других округов в формате круглого стола, также будут опубликованы статьи и методические руководства.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: (1) современное общество должно осознать, что сельская школа – это носитель национальных традиций, общественно-экономический центр, осуществляющий образовательные, культурные процессы; (2) в сельской среде создание открытых школ очень эффективно, это доказывают аналогичные программы, реализуемые в различных странах; (3) особенностью сельских школ является то, что они находятся на небольшой площади с малочисленным населением, усилиями учителей интегрированы разновозрастные, многоуровневые и многофункциональные социальные группы, которые направлены на улучшение окружающей среды ребенка; (4) в открытой среде необходимо актуализировать социальные, образовательные и культурные процессы, преодолеть отчуждение между различными поколениями, восстановить и сохранить вековые национальные традиции, характерные для данной области, научить любить и привязываться к родной земле.

Список литературы

1. Абрамян Н. Г., Гаспарян А. М., Погосян Г. С. Интеграционные подходы в эко-образовании: психологические аспекты технологии проекта // Инновации в психолого-педагогической науке и практике: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 18–19 апреля 2014. – Владимир, 2014.
2. Абрамян Н. Г., Гаспарян А. М., Погосян Г. С. Метод проекта в современном экологическом образовании // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы 4-й Всерос. студ. науч.-практ. конф. – Владимир, 2015. – № 4, 10.
3. Астапов М. Б. Управление устойчивым развитием сельской школы в современных условиях (на материалах Краснодарского края). – URL:<http://www.dissercat.com/content/upravlenie-ustoichivym-razvitiem-selskoi-shkoly-v-sovremennykh-usloviyakh-na-materialakh-kra#ixzz3kQMzQVAp>
4. Аманбаева Л. И. Международный журнал экспериментального образования // К проблеме общественной экспертизы учебных планов, программ и учебных пособий агропрофилированных школ. – 2010. – № 5. – С. 86–88. – URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-obschestvennoy-ekspertizy-uchebnyh-planov-programm-i-uchebnyh-posobiy-agroprofilirovannyh-shkol-proektnyy-variant>

5. Байгулова Н. В. К вопросу о разработке и реализации модели разновозрастной сельской малокомплектной школы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 11.
6. Белова Л. П., Ройтблат О. В. Государственно-общественный характер управления образованием: модели, механизмы реализации и перспективы: метод. рекоменд. – Тюмень: ТОГИРРО, 2005. – 54 с.
7. Белова Л. П. Социальная активность сельской школы: автореф. дис. – Тюмень, 2005. – 23 с.
8. Белова Л. П. Сельская школа как социокультурный феномен // Новые ценности образования. Школа – культурный центр. – 2004. – № 3 (18). – С. 97–102.
9. Белова Л. П. Взаимодействие родителей и детей в жизнедеятельности школы // «Образование в Тюменской области: интеллектуальный и социокультурный потенциал»: материалы областн. науч.-практ. конф. – Тюмень: АТО и ТГУ, 2004. – С. 142–144.
10. Гурьянова М. П. Какой быть сельской школе XXI века? // Директор сельской школы. – 2007. – № 2. – С. 4–14.
11. Злаказов В. Ф. Труд детей в сельской школе // Директор сельской школы. – 2008. – № 3.
12. Мусс Г. Н., Гриценко М. В. Актуальные проблемы реализации ФГОС в сельской начальной школе. – URL:<http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/5880-2013-01-19-06-18-45>
13. Poghosyan G., Gasparyan A., Grigoryan M., Poghosyan S. Competence Raising Through Teaching of SD Environmental Key Topics Implementing “Project Method” // Envigogika. – 2015. – Vol. 10. – № 2. – P. 10. – URL: <http://www.share4dev.info/ffsnet/documents/3489.pdf>
14. Понер Л. В., Сартакова Е. Е. Модели профильного обучения в сельской школе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – № 13.
15. Саакян И., Григорян Д. Критерии квалификации деятельности учителей // Педагогика. – 2010. – № 1–2. – С. 28–36.
16. Тастыгин И. Н., Горбунова Е. П., Шестакова А. П. Опыт работы агрошколы: На примере Хоробутской СОШ с агропрофилем лено-амгинского междуречья республики Саха (Якутия): международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 11. – С. 14–15. – URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-agroshkoly-na-primere-horobutskoy-sosh-s-agroprofilem-leno-amginskogo-mezhdurechya-respubliki-saha-yakutiya>
17. Федоров Г. М. Организация образовательной деятельности в агрошколах в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта // Современные проблемы науки и образования. – № 5. – 2013. – URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2013/5/133.pdf>
18. Федоров Г. М. Особенности организации образовательной деятельности в агрошколах, расположенных в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов севера Республики Саха (Якутия) // Фундаментальные исследования. – № 10 (часть 9). – 2013. – С. 2068–2074. – URL: <http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=articles&month=10&year=2013&part=9>

EFFECTIVE PARTNERSHIPS BETWEEN VOCATIONAL EDUCATION, GOVERNMENT AND INDUSTRY FOR GREEN SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE PARADIGM OF LIFELONG LEARNING*

M. Pavlova

This paper examines a Triple Helix model as a way to conceptualize effective partnerships for the development of green skills, within the framework of lifelong learning, that are required to meet the demands of a low-carbon, low-waste economy. It argues that an analysis of components, relationships and functions provides a systematic approach for evaluating an effective partnership between vocational education, government and industry.

В статье рассматривается модель «тройной спирали» (a Triple Helix model) как один из путей осмысления необходимых партнерских взаимоотношений для развития знаний и навыков в рамках непрерывного образования, необходимых для низкоуглеродной, безотходной экономики. В статье показано, что анализ компонентов, отношений и функций обеспечивает системный подход к оценке эффективного партнерства между профессиональным образованием, правительством и промышленностью.

Key words: green restructuring, partnership for greening skills, green innovation, Triple Helix model, lifelong learning for greening.

Ключевые слова: экологическая реструктуризация, партнерство с целью разработки экологических навыков, экологические инновации, модель «тройной спирали», непрерывное образование для развития экологических навыков.

The importance of transitioning towards a greener economy has been recognized globally by different regions and countries (e.g., The European Commission, 2010; The Central People's Government of the People's Republic of China, 2011). Challenges associated with the current and future shortage of resources, their increasing prices, technological development and innovation, new markets, and changes in industrial practices and consumer demands (OECD, 2011; UNEP, 2011) have led to structural economic changes and 'greening' in business and industry. Issues of climate change, health and other aspects of personal and social well-being that are closely related to the quality of environment have become a primary concern for governments throughout the world. Due to the rapid change in technologies that assist with greening industries, and the implications of these processes for skills¹ requirements (e.g. Maclean, Pavlova and Smith, 2014), at least two challenges are of a particular importance. First, this rapid change necessitates lifelong learning approaches towards skills and knowledge

* This paper is the result of research supported by the Hong Kong Research Grant Commission through the GRF project number 18601515, Greening Skills in Hong Kong: Effective Partnerships between Vocational Education, Government and Industry to Support the Greening of the Economy, Pavlova, M., Lee, C-K J., Maclean, R., Tsang E.

¹ Skills are interpreted in a broad sense and include knowledge and attitude.

development. Second, innovation that facilitates greening is best developed through partnerships. However, the question is how can we ensure partnerships are effective? From this perspective, the role of partnerships in the greening skills process within the context of lifelong learning is the focus of this paper. In particular, this paper examines the Triple Helix model as a framework to conceptualize vital partnerships for green innovation and skills development.

The promotion of lifelong learning opportunities for all is an intrinsic part of the overarching goal that shapes UNESCO's (2015) Education 2030 Framework for Action that was developed to address Goal 4 of the new Global 2030 Sustainable Development Agenda, adopted at the United Nations Summit in September 2015. The goals reaffirm the significance of acquiring relevant knowledge and skills, including technical and vocational skills, in order to achieve sustainable development. Although governments have "the primary responsibility to deliver on the right to education", the private sector, philanthropic organizations and foundations can play an important role in achieving Education 2030's goals and targets. In order to make a successful transition to an environmentally sustainable world, it is important to be able to comprehend the demands for, and the dynamics of, green skills and knowledge development. Developing skills for innovation aimed at greening the economy can be viewed as an important foundation for effective collaboration. Given that many of the skills, attitudes and values required for sustainable work are not acquired in formal settings in schools or colleges, there is a need to identify what partnerships between TVET, industry and government can be effective for their development.

International studies on the greening of economies (e.g. OECD, 2011; ILO, 2011) advanced the argument that greening skills or green skills (the ones that reduce environmental impact and support economic restructuring with the purpose of attaining a cleaner, more climate-resilient efficient economy that preserves environmental sustainability and provides decent work conditions) is an under-researched area and that some findings are inconsistent. For example, research of practices in developed countries presented by Cedefop (2012) demonstrates that "most learning providers do not yet include green skills in their learning strategy" (p. 9). OECD (2011) reported quite different findings: more than half the countries that participated in the survey reported on the implementation of specific green-related training programmes. These discrepancies highlight a number of issues, including a lack of consistency in interpreting green skills, as well as significant variations in practices between countries included in the research. All studies of developing countries reported that governments and formal TVET systems have not yet responded to skill development challenges associated with environmental issues and climate change: "Training responses are often isolated and sporadic, and their impact on the greening of industries and the economy as a whole remains limited" (ILO, 2011, p. 142). Overall, studies on

green skills mainly focused on the importance of green skills, their nature, the demand for them and the opportunities for green skills development. However, a very limited number of studies have focused on education and training responses in relation to green skills and on partnerships that will be productive in this area. How can we identify collaboration models that will be effective in terms of green skills development?

Over the last two decades, the development of theoretical and empirical research into the Triple Helix thesis has grown, due to the changing nature of relationships between industry, academe and government; this reflects a shift from Industrial society to Knowledge society. This research was initiated by Etzkowitz (1993) and Etzkowitz and Leydesdorff (1995) and explored the nature of the triadic relationship and highlighted the role of academe in generating, transferring and applying knowledge through new institutional and social formats generated through linkages between academe, industry and government. This body of knowledge, produced through Triple Helix research, proposes a general framework for exploring innovation dynamics and is an appropriate framework for an examination of green innovation and the ways green skills can be developed through partnerships. As summarized by the Triple Helix Research Group from Stanford University (2016), it is possible to identify two main complementary perspectives: (i) **A (neo) institutional perspective** that highlights the growing role of the university as an innovation actor through the commercialization of academic research and involvement in socio-economic development, and (ii) **A (neo) evolutionary perspective**, inspired by the theory of social systems of communication (Luhmann, 1975, 1984) and the mathematical theory of communication (Shannon, 1948) that positioned the university, as well as industry and government, as co-evolving sub-sets of social systems that are in a constant interaction and which influence existing institutional arrangements. For both these perspectives, the **Entrepreneurial University** is a central concept that emphasizes its proactive role in creating new knowledge through a multilevel, interactive engagement in training and knowledge sharing with government and industry. Although these Triple Helix models were developed for academe (mainly universities), they are also be applied to TVET. Historically, TVET was not associated with knowledge production; however, increasing numbers of studies are now focusing on the importance of knowledge and technology sharing between TVET and industry (e.g. Mbitila and Mwanza, 2013). As demonstrated by the ADB study (Pavlova, 2014), several innovative models arise when: (i) TVET establishes start-ups for alumni to research and develop green technologies, or (ii) enterprises establish TVET institutions, so students participate in new developments within a company, or (iii) several TVET institutions establish a company, provide examples of the overlap in institutional spheres, thereby establishing of hybrid organizations. Given the importance of innovation to many countries, as well as the links between skills (at all levels) and innovation, the importance of active TVET

involvement in knowledge sharing leads to increased dynamics in relationships between TVET and other partners. Thus the Triple Helix models can provide an appropriate foundation for the analysis and establishment of partnerships for green innovation and skills development.

Ranga and Etzkowitz (2013) introduced an analytical framework (based on systems theory) that synthesizes the key features of Triple Helix interactions through a set of components, relationships and functions. This approach makes a distinction between the following components: (i) R&D and non-R&D innovators; (ii) “single-sphere” and “multi-sphere” (hybrid) institutions; and (iii) individual and institutional innovators. These actors, at both individual and institutional levels, can be involved in green innovation that also demands specific skills development. The relationships between the above components (actors) can be presented as five main types: technology transfer, collaboration and conflict moderation, collaborative leadership, substitution¹, and networking. Knowledge and innovation generation, diffusion and use as the overall function of Triple Helix systems, is realized through a set of activities in the Knowledge, Innovation and Consensus Spaces². This framework provides an explicit approach towards analyzing the systematic interaction between Triple Helix actors, the types of linkages they have to facilitate knowledge and resources flow through a variety of existing and emerging spaces where the Consensus Space becomes “a binding element between the Knowledge and Innovation Spaces that may often exist, but interact in a fragmented and disarticulated way” (Etzkowitz and Ranga, 2010, p. 17). A complex, non-linear interaction between actors and spaces can generate new knowledge and advance innovation and this has implications on skills requirements within the framework of lifelong learning. Therefore, greening of skills can be viewed as one of the functions that supports the overall function of Triple Helix systems of knowledge and innovation generation, diffusion and adoption in the context of greening.

High performance in increasingly competitive global economies, combined with the need to address challenges posed by climate change and carbon emissions, environmental degradation and pollution, health and poverty, require countries to adapt successful innovation-driven strategies for growth. TVET providers search for new, forward looking and innovative

¹ Substitution arises “when, in addition to fulfilling their traditional functions, each institutional sphere may also take the role of the other”(Etzkowitz and Ranga, 2010 p. 8) (e.g. industry takes on the role of the university by providing training and research).

² “The Consensus Space is at one and the same time, the physical space, convening platform and virtual framework that brings together the Triple Helix actors to brainstorm, discuss and evaluate proposals for advancement towards a knowledge-based regime. By cross-fertilizing diverse perspectives that arise from different standpoints, ideas may be generated and results may be achieved that actors may not accomplish individually. In the Consensus Space, Triple Helix actors come together to formulate strategies to initiate projects for realizing and enhancing the local growth potential” (Etzkowitz and Ranga, 2010, p. 17).

frameworks aimed to improve collaboration between themselves, government and industry towards strengthening and upgrading greening skills as well as the promotion of best and innovative practices. Models of partnerships currently utilized are very diverse and can be characterized by strong separation or the overlapping of institutional spheres. Therefore, a thorough analysis of **Triple Helix Systems of innovation** can inform the development of new frameworks that consolidate current partnerships in relation to the greening of skills development in conjunction with new, forward looking and innovative frameworks which strive to improve collaboration between government, industry and TVET providers in the strengthening and upgrading of greening skills. Active involvement of TVET in green innovation will enable skills training to adapt to changing economic needs and policy initiatives related to greening. Furthermore, as this is an ever-evolving process, results can only be achieved within the lifelong learning paradigm.

References

1. Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. J. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 1(2), 1-12. DOI: 10.1186/2192-5372-1-2
2. Cedefop. (2012). *Green skills and environmental awareness in vocational education and training, research paper #24*. doi: 10.2801/78825
3. Etzkowitz, H. (1993). Technology transfer: the second academic revolution. *Technology Access Report* 6, 7–9.
4. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). *The triple helix: university-industry-government relations: a laboratory for knowledge-based economic development*. *EASST Review* 14, 14–19.
5. Etzkowitz, H., & Ranga, M. (2010). *A triple helix system for knowledge-based regional development: from “spheres” to “spaces”*. Theme paper for Triple Helix VIII International Conference 2010, Madrid, Spain. Retrieved from <http://www.triplehelixconference.org/th/8/downloads/Theme-Paper.pdf>
6. The European Commission. (2010). *EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Themed website]*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
7. ILO. (2011). *Skills for green jobs. A global view: synthesis report based on 21 country studies*. Geneva: ILO.
8. Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* [Social systems]. Stanford: Stanford University Press.
9. Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag*. [The Differentiation of society]. New York: Columbia University Press.
10. Maclean, R., Pavlova, M., & Smith, B. (2014). *Education and skills for inclusive growth and green jobs. Draft country reports on India, Indonesia, Viet Nam and Sri Lanka*. Research commissioned by the ADB.
11. Mbitila, S. A., & Mwanza, S. J. (2013). Modeling the impact of knowledge and technology transfer between TVET institutions and industries. *CAPA Scientific Journal*, 1 (1), 47–59.
12. OECD. (2011). *Towards green growth*. Paris: OECD Publishing.

13. Pavlova, M. (2014). *Greening of skills in Asia: agenda for green growth and challenges of skill gaps*.
14. Presentation at The 12th International Conference on Lifelong Learning: continuous education for sustainable development, 30 May – 1 June, St Petersburg, Russia, St Petersburg: Pushkin LSU.
15. Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2013). Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry and Higher Education* 27 (4): 237-262
16. Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal* 27: 379–423.
17. Stanford University. (2016). *The Triple Helix concept*. Retrieved from http://triplehelix.stanford.edu/3helix_concept
18. The Central People's Government of the People's Republic of China. (2011). *The 12th five-year plan for economic and social development of China (2011–2015)* [Government release originally in Chinese]. Retrieved from http://www.gov.cn/2011lh/content_1825838.htm
19. UNEP. (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication – a synthesis for policy makers* [Themed website]. Retrieved from <http://www.unep.org/greeneconomy>
20. UNESCO. (2015). *Education 2030 framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>

**ЭФФЕКТИВНОЕ ПАРТНЕРСТВО МЕЖДУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ
УЧИЛИЩАМИ, ПРАВИТЕЛЬСТВОМ
И ПРОМЫШЛЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ* (перевод)**

М. Павлова

В статье рассматривается модель «тройной спирали» (a Triple Helix model) как один из путей осмысления необходимых партнерских взаимоотношений для развития знаний и навыков в рамках непрерывного образования, необходимых для низкоуглеродной, безотходной экономики. В статье показано, что анализ компонентов, отношений и функций обеспечивает системный подход к оценке эффективного партнерства между профессиональным образованием, правительством и промышленностью.

This paper examines a Triple Helix model as a way to conceptualize effective partnerships for the development of green skills, within the framework of lifelong learning, that are required to meet the demands of a low-carbon, low-waste economy. It argues that an analysis of components, relationships and functions provides a systematic approach for evaluating an effective partnership between vocational education, government and industry.

Ключевые слова: экологическая реструктуризация, партнерство с целью разработки экологических навыков, экологические инновации, модель «тройной спирали», непрерывное образование для развития экологических навыков.

Key words: green restructuring, partnership for greening skills, green innovation, Triple Helix model, lifelong learning for greening.

Важность перехода к более экологически ориентированной экономике была признана во всем мире (например, Европейская комиссия, 2010; Центральное народное правительство Китайской Народной Республики, 2011). Проблемы, связанные с текущей и будущей нехваткой ресурсов, растущими ценами на них, технологическим развитием и инновациями, новыми рынками сбыта, а также изменениями в промышленных практиках и потребительском спросе (ОЭСР, 2011; ЮНЭП, Программа ООН по окружающей среде, 2011), привели к структурным экономическим трансформациям и «озеленению» бизнеса и промышленности. Вопросы изменения климата, здравоохранения и другие аспекты личного и социального благополучия, которые тесно связаны с качеством окружающей среды, стали главной заботой для правительств всех стран. В связи с быстрой сменой технологий, которые помогают

* Статья является результатом исследований, выполненных при поддержке Комиссии по грантам на проведение исследований Гонконга в рамках проекта GRF за номером 18601515: Павлова М., Ли С.К., Дж. Маклин Р., Цанг Е. Экологически ориентированные навыки в Гонконге: Эффективные партнерские связи между профессионально-техническими училищами, правительством и промышленными организациями в целях поддержки экологизации экономики.

экологизировать промышленность, а также последствиями этих процессов для разработки требований по развитию специальных навыков¹ (например, Маклин, Павлова и Смит, 2014), по крайней мере два вопроса имеют особое значение. Во-первых, необходимо применение подхода непрерывного обучения для повышения квалификации и развития навыков. Во-вторых, инновации, способствующие выработке экологически ориентированного подхода, лучше всего разрабатываются на основе партнерства. Тем не менее вопрос в том, как мы можем обеспечить эффективное партнерство? Мы рассматриваем модель «тройной спирали» в качестве основы для концептуализации жизненно важного партнерства и развития экологических навыков.

Продвижение возможностей непрерывного образования для всех является неотъемлемой частью глобальной цели, лежащей в основе «Рамочной программы действий в области образования 2030 ЮНЕСКО (2015)», которая была разработана для решения цели 4 новой глобальной программы устойчивого развития до 2030 г. и принята на саммите Организации Объединенных Наций в сентябре 2015 г. Цели подтверждают важность приобретения соответствующих знаний и навыков, в том числе технических и профессиональных, в целях достижения устойчивого развития. Хотя правительства несут «основную ответственность по предоставлению права на образование», частный сектор, благотворительные организации и фонды могут играть важную роль в достижении целей и задач «Образование 2030». Для того чтобы сделать успешным переход к экологически устойчивому миру, важно понимать требования и динамику развития экологически ориентированных навыков и знаний. Развитие навыков для использования инноваций, направленных на экологизацию экономики, можно рассматривать как основу для эффективного сотрудничества. Принимая во внимание, что многие из умений, взглядов и ценностей, необходимых для последовательной работы, не приобретаются в формальной обстановке в школах или колледжах, есть необходимость определить, какие партнерские отношения между учреждениями технического и профессионального образования и подготовки (далее – ТПО), промышленными предприятиями и правительством могут быть эффективными для их развития.

В ходе международных исследований по экологизации экономики (например, ОЭСР, 2011; МОТ, 2011) был выдвинут аргумент, что экологически ориентированные или экологические навыки (те, которые снижают воздействие на окружающую среду и поддерживают экономическую реструктуризацию с целью получения более чистой, более стойкой к изменению климата эффективной экономики, сохраняющей экологическую устойчивость и обеспечивающей достойные условия

¹ Навыки интерпретируются в широком смысле и включают в себя знания и отношение.

труда) являются недостаточно изученной областью и что некоторые выводы противоречивы. В частности, исследования практики в развитых странах, представленные Cedefop (Европейский центр профессиональной подготовки) (2012), показывают, что «большинство провайдеров обучения все еще не включают экологическое образование в свои стратегии обучения» (с. 9). ОЭСР (2011) представила несколько другие выводы: более половины стран, участвовавших в опросе, сообщили о реализации конкретных программ обучения, связанных с экологизацией. Эти расхождения выявляют ряд вопросов, в том числе отсутствие согласованности в интерпретации экологически ориентированных навыков, а также значительные различия в практике между странами, включенными в исследование. На основе результатов всех исследований, проведенных в развивающихся странах, было сообщено, что правительства и формальные системы ТПО еще не отреагировали на задачи развития навыков, связанных с экологическими проблемами и изменением климата: «Отклики на обучение зачастую изолированы и имеют спорадический характер, их влияние на экологизацию промышленности и экономику в целом остается ограниченным» (МОТ, 2011, с. 142). В целом исследования экологических навыков в основном сосредоточены на важности развития этих навыков, изучении их природы, спроса на них, а также возможностей для их выработки. Тем не менее очень ограниченное число исследований было сфокусировано на образовании и обучении экологическим практикам, на партнерских отношениях, которые будут продуктивными в этой области. Как мы можем определить модели сотрудничества, которые будут эффективны с точки зрения развития экологических навыков?

За последние два десятилетия увеличился объем теоретических и эмпирических исследований в модели тройной спирали¹ в связи с изменением характера отношений между промышленностью, правительством и научными кругами, что отражает переход от индустриального общества к обществу знаний. Это исследование было инициировано Ицковичем (1993), а также Ицковичем и Лейдесдорфом (1995) и было посвящено изучению природы триады отношений, в нем подчеркивалась роль научных кругов в генерации, передаче и применении знаний на основе новых институциональных и социальных форматов, создаваемых на базе связей между научными кругами, промышленными предприятиями и правительством. Эта совокупность знаний, полученная с помощью исследований тройной спирали, предлагает общие рамки для изучения

¹ В данной статье представлены исследования четырехспиральной модели, которая дает еще одну дополнительную спираль/перспективу «естественной среды общества» или «гражданского общества». В этой модели природная среда общества и экономики рассматривается в качестве действующей силы для производства знаний и инноваций (например, Сагауаннис и др., 2012). Однако данная статья сконцентрирована на модели тройной спирали.

динамики инноваций и является подходящей основой для изучения экологических инноваций и путей развития экологических навыков посредством партнерства. На основе обобщений, сделанных группой по исследованию тройной спирали Стэнфордского университета (2016), можно выделить две основные взаимодополняющие перспективы: (1) (нео)институциональная точка зрения, в рамках которой подчеркивается растущая роль университета как инновационного игрока за счет коммерциализации научных исследований и участия в социально-экономическом развитии; (2) (нео)эволюционная точка зрения, вдохновленная теорией социальных систем коммуникации (Луман, 1975, 1984) и математической теорией коммуникации (Шэннон, 1948), которая позиционирует университет, а также промышленные предприятия и правительство в качестве со-развивающихся разновидностей социальных систем, находящихся в постоянном взаимодействии и влияющих на существующие институциональные механизмы. Для обеих этих точек зрения предпринимательский университет является центральным понятием, которое подчеркивает его активную роль в создании новых знаний через многоуровневое, интерактивное взаимодействие по обучению и обмену знаниями с правительством и промышленными предприятиями. Хотя эти модели тройной спирали были разработаны для научных кругов (в основном университетов), они также будут применяться к ТПО. Исторически сложилось, что организации ТПО не были связаны с производством знаний, однако все большее количество исследований в настоящее время сконцентрировано на важности обмена знаниями и технологиями между ТПО и промышленными предприятиями (например, Мбитила и Мванца, 2013). Как показали исследования АБР (Павлова, 2014), возникает несколько инновационных моделей, когда: (а) организации ТПО устанавливают стартапы (startups) для выпускников с целью исследований и разработки экологически чистых технологий; (б) предприятия организуют (учреждают) профессионально-технические учебные заведения, чтобы студенты могли участвовать в новых разработках в компании; (в) несколько ТПО учреждений создают компанию. Все вместе взятое служит примером взаимодействия в институциональных сферах, таким образом создаются гибридные организации. Учитывая важность инноваций для многих стран, а также связи между умениями (на всех уровнях) и инновациями, важность активного участия ТПО в обмене знаниями приводит к увеличению динамики в отношениях между ТПО и другими партнерами. В результате модели тройной спирали могут обеспечить надлежащую основу для анализа и установления партнерских отношений для экологических инноваций и развития экологических навыков.

Ранга и Ицкович (2013) представили аналитическую основу (на основе теории систем), которая синтезирует ключевые особенности взаимодействий тройной спирали через набор компонентов, отношений и

функций. Такой подход делает различие между следующими компонентами: (1) инноваторы в области R & D (научно-исследовательские разработки) и не в области R & D; (2) учреждения «одной сферы» и «мультисферы» (гибридные); (3) индивидуальные и институциональные инноваторы. Эти действующие лица как на индивидуальном, так и на институциональном уровнях могут быть вовлечены в процесс экологических инноваций, что также требует развития специфических навыков. Отношения между вышеупомянутыми компонентами (действующими лицами) могут быть представлены в виде пяти основных типов: передача технологии, сотрудничество и устранение конфликтов, совместное руководство, замещение¹ и сетевое взаимодействие. Генерация знаний и инноваций, распространение и использование общей функции систем тройной спирали реализуется через комплекс мероприятий в области знаний, инноваций и консенсуса². Эта структура обеспечивает прозрачный подход к анализу систематического взаимодействия между субъектами тройной спирали, типу связей, которые они имеют для ускорения потока знаний и ресурсов между различными существующими и развивающимися пространствами, где консенсус-пространство становится «связующим элементом между пространствами знания и инноваций, которые часто сосуществуют, но являются разрозненными и разъединенными (Ицкович и Ранга, 2010, с. 17). Комплексное нелинейное взаимодействие между субъектами и пространствами может генерировать новые знания и продвигать инновации, и это оказывает влияние на требования в отношении навыков в рамках непрерывного обучения. Вот почему экологизацию навыков можно рассматривать как одну из задач, которая поддерживает общую функцию систем тройной спирали знаний и генерации инноваций, их распространения и внедрения в контексте экологизации.

Высокая производительность в условиях растущей конкуренции мировой экономики в сочетании с необходимостью решения проблем, свя-

¹ Замещение возникает, «когда в дополнение к выполнению своих традиционных функций каждая институциональная сфера также может взять на себя роль другой» (Ицкович и Ранга, 2010, с. 8) (например, промышленное предприятие берет на себя роль университета путем обеспечения подготовки кадров и осуществления научных исследований).

² «Пространство консенсуса в одно и то же время является физическим пространством, объединяющей платформой и виртуальной основой, которая связывает действующих лиц тройной спирали для мозгового штурма, обсуждения и оценки предложений по улучшению в отношении режима, основанного на знаниях. Путем взаимной подпитки разнообразных точек зрения, которые возникают в ходе обсуждений, могут возникнуть идеи и появиться результаты, достижение которых было бы невозможно, если бы действующие лица работали по отдельности. В пространстве консенсуса действующие лица тройной спирали работают вместе, чтобы сформулировать стратегии для инициации проектов реализации и улучшения роста местного потенциала» (Ицкович и Ранга, 2010, с. 17).

занных с изменениями климата и выбросами углерода, деградация и загрязнение окружающей среды, проблемы здоровья и нищета – все это требует от стран адаптировать успешные инновационные стратегии для роста и развития. ТПО находятся в поиске новых, перспективных и инновационных структур, направленных на улучшение взаимодействия между собой, правительством и промышленностью в целях укрепления и совершенствования экологических навыков, а также продвижения лучших и инновационных практик. Модели партнерства, используемые в настоящее время, весьма разнообразны и могут характеризоваться сильным разделением или перекрещиванием институциональных сфер. Таким образом, тщательный анализ систем инноваций тройной спирали может помочь в развитии нового фундамента, который консолидируют имеющиеся в настоящий момент партнерские отношения в плане экологизации навыков в сочетании с перспективными, инновационными основами, цель которых заключается в улучшении сотрудничества между правительством, промышленностью и поставщиками ТПО при укреплении и совершенствовании экологических навыков. Активное участие ТПО в экологических инновациях позволит осуществлять выработку навыков, адаптированных к изменяющимся потребностям экономики и политическим инициативам, связанным с экологизацией. Кроме того, этот процесс постоянно эволюционирует, результаты могут быть достигнуты только в рамках парадигмы непрерывного образования.

Список литературы

1. Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. J. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 1(2), 1–12. DOI: 10.1186/2192-5372-1-2.
2. Cedefop. (2012). Green skills and environmental awareness in vocational education and training, research paper #24. doi: 10.2801/78825.
3. Etzkowitz, H. (1993). Technology transfer: the second academic revolution. *Technology Access Report* 6, 7–9.
4. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The triple helix: university-industry-government relations: a laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review* 14, 14–19.
5. Etzkowitz, H., & Ranga, M. (2010). A triple helix system for knowledge-based regional development: from “spheres” to “spaces”. Theme paper for Triple Helix VIII International Conference 2010, Madrid, Spain. Retrieved from. – URL: <http://www.triplehelixconference.org/th/8/downloads/Theme-Paper.pdf>.
6. The European Commission. (2010). EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Themed website]. Retrieved from. – URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
7. ILO. (2011). Skills for green jobs. A global view: synthesis report based on 21 country studies. Geneva: ILO.
8. Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* [Social systems]. Stanford: Stanford University Press.

9. Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*, Opladen: Westdeutscher Verlag. [The Differentiation of society]. New York: Columbia University Press.
10. Maclean, R., Pavlova, M., & Smith, B. (2014). Education and skills for inclusive growth and green jobs. Draft country reports on India, Indonesia, Viet Nam and Sri Lanka. Research commissioned by the ADB.
11. Mbitila, S. A., & Mwanza, S. J. (2013). Modeling the impact of knowledge and technology transfer between TVET institutions and industries. *CAPA Scientific Journal*, 1 (1), 47–59.
12. OECD. (2011). *Towards green growth*. Paris: OECD Publishing.
13. Pavlova, M. (2014). Greening of skills in Asia: agenda for green growth and challenges of skill gaps.
14. Presentation at The 12th International Conference on Lifelong Learning: continuous education for sustainable development, 30 May – 1 June, St Petersburg, Russia, St Petersburg: Pushkin LSU.
15. Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2013). Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry and Higher Education* 27 (4): 237–262.
16. Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal* 27: 379–423.
17. Stanford University. (2016). The Triple Helix concept. Retrieved from http://triplehelix.stanford.edu/3helix_concept.
18. The Central People's Government of the People's Republic of China. (2011). The 12th five-year plan for economic and social development of China (2011–2015) [Government release originally in Chinese]. Retrieved from http://www.gov.cn/2011lh/content_1825838.htm.
19. UNEP. (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication – a synthesis for policy makers* [Themed website]. Retrieved from <http://www.unep.org/greeneconomy>.
20. UNESCO. (2015). *Education 2030 framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf>.

Перевод с английского выполнен
в ООО «ЦЕНТРАЛЬНОЕ БЮРО ПЕРЕВОДОВ «ЗНАНИЕ»

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М. В. Панкина
С. В. Захарова

В статье рассматриваются актуальные проблемы и ценностные ориентиры дизайн-образования, его роль и возможности для обеспечения устойчивого развития общества и формирования экологической культуры, культуры потребления, повышения мотивации к гармоничному сосуществованию общества и природы.

The article deals with topical issues and values of design education and its role and opportunities for sustainable development of society and the formation of ecological culture, the culture of consumption, increase motivation for harmonious coexistence of nature and society.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, экологизация, экологическая культура.

Key words: design, design-education, ecologization, ecological culture.

Экологическое образование, как определено в Федеральном законе «Об охране окружающей среды», должно быть всеобщим и комплексным, включать в себя все уровни образования, в том числе дополнительное профобразование; экологические знания должны распространяться с помощью масс-медиа и учреждений культуры, спорта, туризма [4]. Для дизайн-образования указанная задача представляется наиболее актуальной. Ведь дизайн наряду с архитектурой и инженерным искусством стал способом освоения и приспособления природы человеком для своих потребностей. А что так агрессивно загрязняет окружающую природу, как не устаревшие продукты дизайна и вещества, выделяемые в процессе их производства? Дизайн решает актуальные проблемы жизнедеятельности человека, обеспечивает его утилитарные, эстетические и духовные потребности, функциональность, эргономичность и эстетичность предметно-пространственной среды, которая, в свою очередь, воздействует на физиологическое и психологическое состояние, социокультурные коммуникации, поведение людей, вкусовые предпочтения, потребительский спрос, экономические процессы.

Дизайн вбирал и вбирает в себя все актуальные тенденции и достижения проектирования, искусства, технологий, научной мысли, является экспериментальной площадкой для освоения новых материалов, поиска новых форм и концепций. Осознание в профессиональной сфере морально-этической ответственности дизайнера перед обществом и природой привело к поискам средств разрешения экологических проблем. Необходимость экологизации дизайн-проектирования и в целом проектного мышления вызвана критическим состоянием природной среды, потребительским отношением к ней в течение многих десятилетий. Процесс экологизации должен охватить проектную и потреби-

тельную культуру, повседневные практики человека, его сознание и среду обитания.

Непрерывное дизайн-образование включает, помимо профессионального образования, занятия в системе дошкольного, среднего и дополнительного образования, цель которых – формирование творческого, нестандартного, проектного мышления, освоение начал художественной подготовки, профориентация; последипломное и дополнительное образование для взрослых; курсы и студии для творческого развития и самореализации, в т. ч. школа третьего возраста. На любом из уровней дизайн-образования актуальны обсуждение, анализ и решение экологических проблем в проектных решениях за счет рациональности, многофункциональности, трансформируемости, модульности, новой функции объекта, умения представить «вторую жизнь» объекта.

Важнейшую роль в формировании экологической культуры должны играть вузы, где происходит становление мировоззрения профессионалов, которые будут заниматься созданием объектов предметно-пространственной среды, в своей деятельности будут связаны с технологиями проектирования и процессами производства. Однако включение в образовательные программы вузов России задач по созданию экологической культуры сдерживается отсутствием научно обоснованных методологических подходов и методического обеспечения. Приоритет традиционно отдается овладению необходимым уровнем экологических знаний, умений, навыков, компетенций вместо мировоззренческой составляющей, формирования нравственно-экологического императива сознания. В цели профессионального дизайн-образования необходимо ввести формирование экологической культуры у студентов, освоение технологий экологического просвещения общества, ведь дизайнеры будут проектировать искусственную среду обитания и человеческую деятельность в ней, формировать коммуникации и образ жизни потребителей. Профессионал обязан предвидеть возможные последствия, минимизировать риски при проектировании среды не только для человека, общества, но и для природы. Именно средствами дизайна, ставшего глобальным феноменом, возможно формировать культуру потребления, ценностные и мировоззренческие установки.

Сфера современного дизайна стала включать в себя гармонизацию взаимодействия человека и природы, адаптацию окружающей среды, влияние на формирование картины мира и осознание своего места в нем. Такое понимание дизайна определяет широкий круг компетенций при подготовке дизайнеров и специалистов дизайн-образования, из них общекультурные (в т. ч. мировоззренческие, коммуникативные) и профессиональные обозначены в федеральных государственных образовательных стандартах. Однако экологическая компетенция, которая должна являться также ключевой в профессии, связанной с созданием искусственной среды обитания человека, «второй природы» в стандар-

тах высшего профессионального образования в области дизайна и профессионального обучения (дизайн) не выделяется. Формирование экологической культуры и владение нравственными нормами экологического поведения лишь декларируются, но не обеспечиваются образовательными программами и педагогическими технологиями. Среди профессиональных задач нет ни одного слова об экологической миссии и ответственности дизайнера, а среди общекультурных компетенций выделяют осознание гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, уважительное, бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям, толерантность восприятия социальных и культурных различий, социальную ответственность и значимость профессии [3]. Наиболее важным представляется знание технологий, под оптимальностью проектных решений понимается учет требований качества, надежности и стоимости.

Дизайн-образование – это особая область образования, в которой происходит воспитание проектно мыслящего человека, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал: духовной культуре, производстве, науке, образовании. Еще в 1990-е гг. в дизайн-образовании ставилась задача о формировании культуры мышления будущего специалиста, что позволило бы ему ориентироваться в динамичных условиях производства и общественной жизни, самостоятельно и активно ставить проблемы и включаться в их решение. Уже тогда отмечали необходимость интеграции гуманитарной и технической составляющих профессиональной подготовки, так как узкая специализация приводит к технократическому перекоосу и нивелированию гуманитарных ценностей. При очевидной востребованности в содержании высшего дизайн-образования сложно выделить дисциплины, в которых возможно формирование экологической культуры будущих специалистов, освоение инструментария, методик и технологий экологически ответственного проектирования. С экологической проблематикой студенты знакомятся в узких спецдисциплинах, в содержании которых есть технологии, нормативы, характеристики существующих строительных и отделочных материалов. Основное смысловое ядро содержания курса «Экология» – современное состояние проблемы и рациональное природопользование, вопросы ликвидации последствий негативного влияния на природу, основы экологического права. Экологическая культура целенаправленно не создается. Таким образом, необходима как экологизация содержания дисциплин различных циклов, что обеспечит межпредметные связи, так и введение специализированного, интегрированного курса «Экологический дизайн», в рамках которого студенты могли бы осваивать опыт и технологии экологически целесообразного проектирования, что обеспечит в целом формирование экологической культуры и экологических компетенций будущих специалистов [2]. Студент должен получить опыт принятия экологически целесообразных решений и личного участия в

решении экологических проблем. При этом экологическая компетентность как качество профессионала и личности в целом может и должна стать показателем уровня сформированности экологической культуры [1].

Философия дизайн-образования должна основываться на общекультурных ценностях, главная из которых – ценность окружающего мира природы, а вопросы устойчивого развития, сохранения природных ресурсов для будущих поколений являются наиважнейшими. Необходимо формирование экологической культуры и особого типа мышления в русле экологической парадигмы. В своей профессиональной деятельности дизайнеры не только смогут проектировать искусственную среду, не вредящую естественной, гармонично взаимодействующую с ней, но и своими произведениями демонстрировать экологические ценности, природоморфные, целесообразные, рациональные решения, т. е. формировать экологическую культуру общества.

Список литературы

1. Глазачева А. О. Формирование экологической компетентности будущих дизайнеров в профессиональной подготовке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / МГГУ им. М. А. Шолохова. – М., 2009. – 25 с.
2. Панкина М. В. Феномен экологического дизайна: онтологический анализ: монография. – Москва: Наука информ, 2014. – 156 с.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 12.09.2015).
4. Федеральный закон «Об охране окружающей среды». [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/12125350/13/> (дата обращения: 19.09.2015).

ПРОБЛЕМЫ ИНВАРИАНТА ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Вербицкий
Н. А. Рыбакина

В статье рассматриваются: проблема инварианта результатов непрерывного образования на разных его уровнях, в качестве которого авторы предлагают теоретический конструкт «компетенция»; образовательный процесс контекстного типа, обеспечивающий преемственность развития личностного потенциала человека.

The article considers the problem of invariants of life-learning education results on different levels. The authors offer the theoretical notions “competence” and “educational process of contextual type” which ensure continuity of individual potential development.

Ключевые слова: непрерывное образование, инвариант развития личностного потенциала человека, теория контекстного образования.

Key words: life-learning education, individual potential development invariant, the theory of contextual education.

Анализ литературы показывает, что в мире наметились четыре подхода к реализации идеи непрерывного образования (далее – НО), перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь»: (1) отождествление НО с непрерывным обучением; (2) достройка базовых структур образования (школ, колледжей, вузов) звеньями дополнительного образования; (3) реализация принципа преемственности программ общего и профессионального образования; (4) ориентация на компетентностный подход – подстройка образовательных программ под нужды динамично меняющихся технологий производства. Первый подход можно сразу отвергнуть: НО не может свестись к пожизненному «сидению за партой» человека. В соответствии со вторым подходом появляются структуры дополнительного формального, неформального и неформального образования. Третий представляет собой реализацию естественного требования преемственного перехода от дошкольного образования к школьному, а от него – к профессиональному. Особый случай с четвертым, компетентностным подходом, который мы впервые выделяем в контексте проблем НО. Фактически он означает получение знаний ad hoc – к данному случаю, к конкретной компетенции, а это реальная опасность потери фундаментального содержания образования. Тогда как сущностью новой образовательной парадигмы должен стать практико-ориентированный тип образования на всех уровнях НО при сохранении основ его фундаментального теоретического содержания. Это означает не простое увеличение числа часов на фундаментальные дисциплины ради более глубокого усвоения основ той или иной науки; объем часов может даже уменьшиться. Это означает, что фундаментальное содержание должно усваиваться не как самоцель, а как средство компетентного принятия практических решений.

При всех этих подходах речь идет о создании системы НО как совокупности образовательных программ, реализующих эти программы образовательных учреждений и структур управления ими. Но это вовсе не означает преемственного непрерывного развития человека, наращивания его личностного потенциала при переходе от одной ступени системы НО к другой. Поэтому нужно различать понятия «система непрерывного образования» и «процесс непрерывного образования и самообразования». Так, необходимым условием включения человека – ребенка, взрослого – в процесс НО является наличие у него познавательной мотивации. Однако известен факт, что в условиях традиционной системы «передачи знаний», даже усиленной новейшими информационно-коммуникативными технологиями, познавательная мотивация исчезает уже через полгода после поступления ребенка в первый класс, а то и раньше. Если нет познавательной мотивации, то человека интересует получение документа об окончании школы, вуза, ФПК, а не содержание образования. В связи со сказанным возникают две взаимосвязанные проблемы: (1) необходимость выделения инвариантного результата образования, своего рода «единицы» или «клеточки», позволяющей с единых позиций определять уровень преемственного развития личностного потенциала человека на каждой ступени системы НО; (2) необходимость такой организации образовательного процесса на всех уровнях системы НО, которая обеспечивает получение преемственного инвариантного результата. В качестве инварианта результата НО мы предлагаем рассматривать компетенцию обучающегося как определенный теоретический конструкт, характеризующий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по ступеням системы НО. При этом реальным выражением инварианта всегда является какой-то его вариант, подобно тому, как лист кленового, как и любого другого дерева, всегда имеет одну и ту же (инвариантную) форму, однако нет ни одного листа, конфигурации которого была похожа на другой лист того же дерева. Наполняясь конкретным содержанием на разных ступенях системы НО, инвариант результата непрерывного образования призван отражать уровень преемственного развития обучающегося как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности на каждой его ступени. Инвариант представляет собой систему устойчивых функциональных связей между составляющими его структурными компонентами, которые обладают совокупностью основных признаков их конкретных реализаций в различных видах и формах образовательной деятельности человека и на разных этапах формирования и развития познавательной и профессиональной деятельности.

В качестве инварианта НО может выступить складывающаяся в его процессе интегральная совокупность трех видов опыта обучающегося: когнитивного (теоретического), социального и рефлексивного [1; 2; 5]. Структура этих видов опыта остается неизменной при движении челове-

ка по ступеням системы непрерывного образования, являясь основой формирования и развития общей способности человека находить решение проблем на основе знания, то есть основой компетенции. Когнитивный опыт обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование наличной и поступающей информации, способствует отражению в психике познающего субъекта устойчивых закономерностей окружающей действительности. Социальный опыт определяет продуктивность собственной и совместной деятельности, способность понимать себя и других в образовательной среде, характеризующейся межличностным взаимодействием и диалогическим общением субъектов образования. Рефлексивный опыт обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов» [4, с. 16].

Таким образом, компетенция – это результат образования, представляющий собой инвариант, интегральную совокупность, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знанием и ситуациями практического действия и поступка. На этапе общего среднего образования компетенция представляет собой характеристику развития школьника как субъекта познавательной деятельности, владеющего умениями учиться, самообразования, применения знаний на практике, и в то же время – субъекта самоопределения, выбора будущего профессионального пути. Развитие и обогащение компетенции как указанной совокупности трех видов опыта преемственно переходит из общеобразовательной школы на уровень профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования. Основным инвариантом здесь выступает способность выполнения, совершенствования или смены одной целостной профессиональной деятельности другой в случае переподготовки специалиста.

Необходимо далее рассмотреть возможности такой организации образовательного процесса на каждом из уровней системы НО, которая обеспечивает содержательное наполнение понятия «инвариант результата непрерывного образования». Логично предположить, что и образовательный процесс, направленный на формирование такого инварианта на разных ступенях системы НО, должен быть инвариантным с теми вариациями, которые обусловлены отличиями профессионального образования от общего среднего. На наш взгляд, таким свойством обладает теория контекстного образования, развиваемая в нашей научно-педагогической школе [1; 2]. В содержание контекстного образования независимо от ступени системы НО входят предметный и метапредметный компоненты. Последние представляют собой интеллектуальные операции, формирующие интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, а также морально-нравственные

требования к действиям и поступкам участников учебного общения и взаимодействия. Тем самым решаются задачи не только обучения, но и воспитания школьников, студентов, специалистов, обучающихся в системе дополнительного образования.

Деятельность обучающегося на любом уровне системы НО имеет одинаковую кольцевую структуру, взаимосвязанными функциональными звеньями которой являются потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет и результат. В то же время все эти структурные компоненты наполняются разным содержанием на этапах школьного, вузовского и дополнительного образования. В процессе познавательной деятельности школьника учебная информация накладывается на канву моделируемых фрагментов практической деятельности в рамках усваиваемых учебных предметов как специфически человеческой формы активного отношения к миру и усваивается в контексте ее предметного, социального и ценностного компонентов как средство ее осуществления. В рамках учебной деятельности студента учебная информация накладывается на канву будущей профессиональной деятельности и усваивается в ее контексте как средство осуществления. В профессиональном дополнительном образовании – на канву реальной профессиональной деятельности и усваивается в ее контексте как средство решения конкретных проблем.

Инвариантным является и процесс динамического движения образовательной деятельности контекстного типа. На всех трех уровнях непрерывного образования – общего среднего, высшего и дополнительного профессионального – выделяются три базовые формы организации познавательной деятельности: академического типа, квазисамостоятельная в школе или квазипрофессиональная в вузе, самостоятельная в школе или учебно-профессиональная в вузе. Эти динамически изменяющиеся деятельности организуются посредством использования семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей, а также множества промежуточных – традиционных и новых. Тем самым обеспечивается трансформация собственно учебной деятельности школьника в деятельность по практическому применению знаний, познавательная деятельность студента – в профессиональную деятельность бакалавра, магистра, специалиста.

Инвариантным на всех уровнях системы НО остается и набор педагогических технологий, обеспечивающих включение обучающегося в каждую из базовых видов деятельности. На этапе учебной деятельности академического типа используются различные виды лекций контекстного типа: информационная, проблемная, диалоговая. Квазисамостоятельная деятельность предполагает применение моделирующих технологий: анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры. Этап самостоятельной деятельности обеспечивается самостоятельными, практическими, исследовательскими и проектными работами обучающихся.

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
2. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
3. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
4. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009. – 448 с.
54. Рыбакина Н. А. Инвариант результата непрерывного образования / Н. А. Рыбакина // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы V Международной научно-практической конференции. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова. – № 2. – 2014 – С. 217–223.

ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ФИГУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

М. В. Кларин

В статье показаны изменения субъекта образования, дана характеристика индивидуального и коллективных субъектов образования. Непрерывное образование рассматривается как средство прохождения кризисов субъектов (жизненного, профессионального, организационного).

The paper presents innovative phenomena of changes in the learner as the central figure in education, characteristics of individual and collective learners. Education is seen as a tool for dealing with the learner's crisis situations, including personal, career, performance, and organizational crisis.

Ключевые слова: инновационное образование, непрерывное образование, образование взрослых, субъект образования.

Key words: adult and continuing education, innovative education, innovative learning, learner.

В традиционном обучении (и соответствующей ему классической дидактике) субъект образования скорее подразумевается, чем исследуется или наделяется ясным набором признаков. Классической дидактике свойственно представление о содержании образования как о чём-то внешнем, объективированном, не связанном с познающим субъектом, о культурной норме как о внешней, самодостаточной. «Образующийся субъект в этой установке прежде всего – субъект познающий, существующий вне и безотносительно какой-либо реальной деятельности»¹. Классическая дидактика не решала задачу построения содержания образования как средства самоидентификации и развития ученика, субъектной направленности обучения². Добавим, что она не ставила такой цели, так как складывалась в условиях, когда субъектность не была актуальной (её актуальность и сейчас проявляется далеко не всегда). Традиционное образование можно охарактеризовать как бессубъектное; в нём не представлены собственные намерения человека как субъекта своей деятельности; субъект сводится к индивиду, которому предстоит освоить запланированное и предъявленное содержание образования, для этого ему полагается проявить «познавательный интерес». В современном мире субъектность образования становится всё более востребованной.

Особенности взрослых как субъектов образования. В образовательной практике последних десятилетий происходят изменения субъекта образовательного процесса /субъекта учения, которые особенно

¹ Попов А. А., Ермаков С. В. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и третье поколение антропо-практик развития. [2014]. [Электронный ресурс]. URL: <http://opencu.ru/page/vigodskiyitri> (дата обращения: 10.03.2016).

² Перминова Л. М., Селивёрстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (XX–XXI вв.). Владимир: ВГГУ, 2010.

ярко проявляются в практике социальных и профессиональных сообществ, последипломном образовании взрослых, неинституциональной профессиональной подготовки¹. Особое внимание на специфику взрослых учащихся обратил М. Ноулз (Knowles M.), он выразил ключевые признаки: (1) стремление к самостоятельности; (2) значительный объем жизненного опыта, который может использоваться как опора для обучения; (3) готовность учиться в соответствии с задачами развития, которые ставят перед человеком его социальные роли; (4) направленность на практическое применение полученного опыта, смещение интереса с познавательного на практический; (5) развитие внутренней мотивации².

Для вузовского образования А. А. Вербицкий сформулировал тезис о переходе от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной, которая может разворачиваться в деловых имитационных играх, изучении конкретных ситуаций и других видах учебной работы (теория контекстного (знаково-контекстного) обучения)³. В андрагогике сформулированы следующие признаки обучения взрослых: (а) значительный образовательный, жизненный и профессиональный опыт; (б) потребность в смысле: авторство своих решений, авторство собственной жизни; (в) назревшая необходимость: образование как внутренняя работа, сопровождающая изменения образа жизни, потребность в практической направленности обучения, необходимость комплексно связывать и преобразовывать реальный опыт⁴. Привязка образования к кризисным жизненным периодам (например, кризисы юности, молодости, зрелости, зрелости⁵) и жизненным ситуациям (переломные, экстремальные⁶), кризисы профессионального развития, такие как кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис

¹ Ермоленко В. А., Иванова С. В., Кларин М. В., Черноглазкин С. Ю. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / под науч. ред. В. А. Ермоленко. М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013.

² Knowles M. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. P. 12.

³ Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991; Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

⁴ Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена). СПб., 2007. С. 114.

⁵ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212–385.

⁶ Серкин В. П. Изменение образа мира и образа жизни при переживании экстремальной ситуации // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Р. В. Кадыров. Владивосток: Морской гос. университет им. адм. Г. И. Невельского, 2014. С. 77–87.

профессионала с большим стажем¹. К перечню добавим кризисы, свойственные динамичной профессиональной ситуации: переход на другую роль (должность), перестройка функционала, кризисы прохождения через стадии развития проектных команд.² Удержание позиции учащегося-участника как субъекта образовательной деятельности в жизненном и профессиональном контексте принципиально важно для теории и практики непрерывного образования.

Коллективные субъекты. Идея коллективного создания опыта восходит к традициям философии прагматизма, идеям Дж. Дьюи (Dewey J.) и Ч. Пирса (Peirce C.) о порождении знания в процессе социального взаимодействия. Ч. Пирсу принадлежит понятие «исследовательское сообщество» (Community of Inquiry), которое относится к научному сообществу, порождающему новое знание в процессе обмена сведениями, мнениями, ведения дискуссий и т. д. В практике организаций коллективный субъект учения – носитель совместной деятельности. В управленческой практике коллективный субъект описывается как носитель коллективных намерений и целей (например, целей проекта, разделяемого стратегического видения и задач развития организации и т. д.), инициатор и координатор действий, носитель совокупного опыта, интеллектуальных инструментов (мыслительных схем, моделей и т. д.). Однако в научной педагогике, дидактике коллективные субъекты пока не рассматриваются³. В теории деятельности они также ещё не представлены. В. П. Серкин отмечает, что в психологии сейчас «отсутствуют даже термины для понятий "сознание субъекта совместной деятельности" и "телесность (инструментальность) совместной деятельности"»⁴.

В практику корпоративного образовательного процесса на место индивидуального субъекта всё чаще приходят коллективные субъекты учения: группы и команды (производственные, управленческие), социальные и профессиональные сообщества, которые осваивают совместные действия в меняющихся жизненных, организационных, производственных условиях. Характерные категории коллективных субъектов в современной образовательной практике взрослых следующие: рабочие / проектные команды, виртуальные, управленческие команды, коллективы в процессе организационных изменений,

¹ Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопр. образования. 2013. Вып. 2. С. 288–289.

² Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. Интернет-журнал. 2015. № 4. С. 5–27.

³ Это обстоятельство парадоксально для педагогики нашей страны, родины А. С. Макаренко – пионера коллективного педагогического действия.

⁴ Серкин В. П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 2. С. 102.

обучающаяся организация, «обучающие сети» в организациях, профессиональные сообщества, в том числе образовательные (администрация и педагоги образовательных организаций, сообщества педагогов, преподавателей систем повышения квалификации, работников органов управления образованием) и др. Коллективным субъектом становится и «обучающаяся организация», т. е. организация, которая целенаправленно создаёт, приобретает, передаёт и сохраняет знания и опыт¹. Организация как обучающийся субъект изучается в современных исследованиях как «институт, конструирующий компетенции и способности путём внутриорганизационных процессов обучения» в форме эволюционного экспериментирования². Рабочий коллектив (например, проектная группа) как субъект осваивает новый уклад собственной работы. Благодаря коллективным субъектам учения современная организация выступает как «сложная организационно-техническая система», которая обладает способностью ставить цель, расчленять, разбивать процесс достижения цели на периоды и этапы и адаптировать пути их достижения, умением извлекать знания и производить новые, преобразовывать информацию в ресурс, неявное знание – в явное³.

К коллективным субъектам учения применимы представления об аутопоэзных системах (У. Матурана (Maturana H.) и Ф. Варела (Varela F.)), «которые в качестве единств определяются как сети производства компонентов, которые (1) рекурсивно, через свои интеракции, генерируют и реализуют сеть, которая производит их и (2) конституируют, в пространстве своего существования, границы этих сетей как компоненты, которые участвуют в реализации сети»⁴. В последние годы образовательные методы используются в процессе развития деятельности крупных организаций, в том числе в практике внутренних сообществ, получивших название «обучающих сетей». Особый вариант коллективного субъекта – «сообщества практики». Понятие «сообщества практики» (Communities of Practice) предложено в 1991 г. когнитивными антропологами Ж. Лэйв (Lave J.) и Э. Венгер (Wenger E.) для описания феномена научения, которое «носит социальный характер и не сосредоточено в голове отдельного

¹ Garvin D. A. Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work. Boston, Harvard Business School Press, 2000; Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-Бизнес, 1999.

² Катякало В. Эволюция теории стратегического управления. 2-е изд. СПб., Высшая школа менеджмента СПбГУ, 2008.

³ Корнаков А. Н. Модель сложной организационно-технической системы // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 44–50.

⁴ Матурана У., Варела Ф. Древо познания / пер. с англ. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 171.

учащегося»¹. Характерные признаки таких сообществ: взаимная вовлечённость, совместная деятельность и разделяемые ресурсы². В отличие от групп по интересам члены этих сообществ активно включены в практику, обладают экспертизой. Сообщества практик объединены совместными социально-практическими задачами (профессиональные сообщества, локальные общности и др.). В последние годы «сообщества практик» сочетают виртуальное и очное взаимодействие, в том числе в случаях, когда их участники работают в одной и той же организации. Социальное значение «сообществ практики» трудно переоценить, именно с работой инициативных самоуправляющихся групп, гибких «творческих команд» связаны перспективы развития производства, управления, науки, основных звеньев современного общества. Пример применения самоорганизации и самообучения – опыт преобразований в системе французских железных дорог³. Сетевое сообщество в корпорации SNCF по оптимизации системы железных дорог Франции является примером «сообщества практики» внутри крупной организации; благодаря его работе была проведена оптимизация бизнес-процессов, причём численность сообщества составляла около 3 % от числа сотрудников всей организации⁴. Основные факторы успеха виртуальных «сообществ практики» – качество виртуальной среды, значимость задач виртуального сообщества для повседневной работы его участников, степень встроенности виртуального сообщества в работу организации⁵. По нашим наблюдениям, деятельность «сообществ практики» носит проектный характер, однако от работы проектных групп её отличает сетевая направленность и минимальная формализация. Как субъекты образовательной/самообразовательной деятельности участники создают и транслируют новый опыт, для которого нет готовых образцов. Дидактический концептуальный инструментальный, адекватный коллективному субъекту образования, ещё предстоит разрабатывать. Путь такой разработки мы видим в изучении и концептуализации практики инновационного образования в деятельности коллективных субъектов.

¹ Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

² Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 72–73.

³ Autissier D., Hureau J.-P., Raynard T., Vandangeon-Derumez I. *Les réseaux apprenants: Une démarche d'accompagnement du changement dans la relation de service à la SNCF*. Paris: Eyrolles, 2014.

⁴ де Превиль Е., Рэнар Т. К вопросу об обучающейся организации: применение обучающих сетей в управлении организационными изменениями. Слайдовая презентация и устное сообщение в НИУ Высшая школа экономики. 13.11.2015.

⁵ Dubé L., Bourhis A., Jacob R. *The Impact of Structuring Characteristics on the Launching of Virtual Communities of Practice // Journal of Organizational Change Management*. 2005. Vol. 18. Issue 2. P. 145–166.

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ РОССИИ

М. Б. Глотов

В статье внимание уделено проблемам состояния системы образования в сельской местности и представлены меры по их решению, предлагаемые «Концепцией устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года».

In the article attention is paid to the problems of the state education system in rural areas and presented measures to address them, proposed "The concept of sustainable development of rural territories of the Russian Federation for the period till 2020".

Ключевые слова: дошкольное, школьное и профессиональное образование в сельской местности России.

Key words: pre-school, school and professional education in rural areas Russia.

Особенно остро в связи с демографическим кризисом в России встала проблема образования в сельской местности. В настоящее время демографические ресурсы сельских территорий составляют 38 млн человек (23 % общей численности населения страны). За период между переписями населения 2002 и 2010 гг. численность населения России сократилось на 1,6 %, а сельского населения – на 3,1 %, т. е. в два раза больше. Внутренняя миграция сельского населения с 2000 г. по 2015 г. составила 37,1 млн чел. В 2014 г. сельские поселения покинули 176,8 тыс. человек. В настоящее время поселенческий потенциал России составляет 155,3 тыс. сельских населенных пунктов, из которых 13,1 тыс. не имеют постоянных жителей. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 г. больше всего населённых пунктов без населения оказалось в Центральном Федеральном округе – 9732 поселений, а в Северо-Западном федеральном округе – 5920. В сельском расселении преобладает мелкодисперсность: 72 % сельских населенных пунктов имеют численность жителей менее 200 чел., а поселения с численностью свыше 2 тыс. чел. составляют всего 2 %.

Сегодня 70 % российских школ являются сельскими, в которых преподают более 40 % учителей. Преобладающее большинство из них – женщины в возрасте за 45 лет. За годы реформ с карты России было стерто почти 39 тыс. сельских поселений, что в связи с резким падением рождаемости в предыдущие годы привело к резкому сокращению в сельской местности детских садов, малокомплектных и средних школ. В настоящее время в 9500 сельских населенных пунктах отсутствуют детские сады, а в 6000 – школы.

Сельские школы – это важнейшая социальная инфраструктура села, выполняющие непрерывную образовательную и воспитательную функции не только для детей, но и для взрослых. Без этих школ значительно снижается мотивация к получению как общего, так и дополни-

тельного образования. Однако после того, как Министерство образования и науки РФ сочло, что содержание сельских школ требует слишком больших затрат, субъекты РФ планируют ликвидировать и реорганизовать в сельской местности в 2016 г. 427, в 2017 г. – 297, в 2018 г. – 220 «лишних» школ. В основном попадут под ликвидацию малокомплектные сельские школы. Закрытие малокомплектных школ порождает ряд дополнительных проблем в образовании сельских учащихся. Например, удаленность школ от места проживания учеников (940 сел находится далее, чем за 25 км от ближайшей школы) и оторванность детей от их семей (в случаях, когда дети проживают в школе-интернате или у родственников) не только разрушают необходимый для образования и воспитания детей привычный образ жизни в семье, но и негативно влияют на успешность обучения и на профессиональную ориентацию работы по месту прежнего жительства.

Снижение рождаемости в сельской местности привело к тому, что в сельских средних школах сокращается количество учеников. В некоторых школах число выпускников составляет единицы. Это приводит к тому, что школы вынуждены уменьшать контингент преподавателей, а оставшиеся должны совмещать обучение по нескольким непрофильным для них предметам. Малочисленность учащихся в сельских поселениях приводит к ликвидации некоторых, ранее созданных там специальных профессиональных учебных заведений, которые готовили для сельского хозяйства квалифицированные кадры. Большинство тех, кто выезжает в города для получения профессионального образования, в родные места возвращается редко.

Сложившаяся в России неблагоприятная демографическая ситуация негативно влияет на экономику и на сектора социально-культурной сферы, в том числе на образование. Эксперты обращают внимание на то, что уже через 10 лет число женщин в активном репродуктивном возрасте, на которые приходится две трети рождений, сократится почти вдвое. Одновременно ожидается большое сокращение населения трудоспособного возраста – к 2020 г. на 7–8 млн чел., к 2050 г. – более чем на 26 млн чел.

Может ли государственная система образования ответить на этот вызов? Мы полагаем, что если даже в целом эти демографические прогнозы оправдаются, образование в состоянии существенно смягчить многие экономические и социально негативные последствия, вызванные ожидаемым сокращением населения. Во-первых, существенно возрастет уровень компьютеризации трудовых процессов и уровень автоматизации производства, что потребует меньшего числа работников. Во-вторых, расширение государственных мер стимулирования рождаемости и поддержки семей, у которых более двух детей, позволят изменить демографическую ситуацию в позитивную сторону, а стране реализовать стратегию расширенного демографического воспроизводства. В-

третьих, государство будет вынуждено вернуться к политике восстановления и развития школ и специальных профессиональных учебных заведений в сельских регионах, что усилит социально-экономическую и демографическую устойчивость сельских поселений.

В «Концепции устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 г.» для этого предусмотрены следующие меры по улучшению функционирования образовательных учреждений: (а) восстановление и развитие сети детских дошкольных учреждений и малокомплектных школ на основе создания учреждений образования типа «детский сад – школа», детских дошкольных учреждений семейного типа, групп кратковременного пребывания в детском дошкольном учреждении для подготовки детей к школе, разновозрастных групп и других вариативных форм дошкольного образования; (б) развитие сети образовательных учреждений с учетом демографических факторов, а также на обеспечение пешеходной доступности для детей начальной школы и организацию подвоза детей на специализированных автобусах к основной и средней школе в пределах 30-минутной транспортной доступности; (в) создание на региональном и муниципальном уровнях базовых школ и определение транспортных схем доставки обучающихся, использование передвижных учебных лабораторий, внедрение новых моделей образовательных и социокультурных комплексов, интеграция и кооперация образовательных учреждений различных типов и ступеней; (г) улучшение материально-технической оснащенности сельских школ, в том числе спортивным инвентарем и оборудованием, завершение их компьютеризации, а также развитие дистанционного обучения и других современных технологий образования и воспитания, в том числе с использованием сети Интернет; (д) восстановление и развитие в сельской школе функции профессиональной ориентации и трудовой подготовки для работы в сельском хозяйстве и других значимых на селе сферах деятельности; (е) обеспечение функционирования учебных хозяйств образовательных учреждений начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; (ж) совершенствование условий и процессов профессионального образования, достижение соответствия профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений квалификационным требованиям инновационного производства; (з) осуществление мероприятий по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в том числе повышение квалификации сельских работников образования, грантовая поддержка выпускников вузов для работы в сельских школах и создание условий для организации профильного обучения.

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ИЛИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА?

Н. А. Лобанов

В докладе отмечается, что новое направление в лексикографии – лексикография непрерывного образования – ещё только складывается и значительно отстаёт от требований теории и практики непрерывного образования. Автор анализирует термин «непрерывное образование в интересах устойчивого развития», который он рассматривает как социальную установку развития современного образования, и обращает внимание, что эта социальная установка имеет крайне низкую корреляцию с результативностью непрерывного образования.

It is noted in report that lexicography of the life-long education as new direction in lexicography is still in the process of development. It vastly lags behind from requirements of the theory and practice of the life-long learning. Author analyses term "life-long learning in interests of the sustainable development", which is considered as social attitude of the development of the modern education, and focuses his attention on extremely low correlation of this social attitude with effectiveness of the life-long learning.

Ключевые слова: лексикография непрерывного образования, устойчивое развитие, термин как социальная установка.

Key words: lexicography of life-long learning, sustainable development, term as social attitude.

Если рассматривать историю цивилизации в контексте лексикографии, то она предстаёт как непрерывный процесс терминотворчества. Каждая ступень цивилизации связана с научными открытиями и воплощением этих открытий в искусственный мир, с расширением и углублением знаний человека о самом себе. И этот непрерывный процесс приращения знания обретает свой самостоятельный смысл и становится достоянием людей благодаря тому, что облекается в слова, отражается в терминах, получает объяснение в понятиях. Открытие пенициллина, запуск первого советского спутника, операция по пересадке сердца, изобретение чипа ввели в научный и обыденный (бытовой) язык несколько тысяч новых слов и словообразований, придали привычным терминам новую смысловую окраску. И мы сами являемся и создателями, и трансляторами этих новых слов и словообразований. Не будет излишним напомнить, что Термин (лат. Terminus) – один из богов древних римлян, под покровительством которого находились пограничные столбы и камни, межи и знаки, которые считались священными. Его изображали в виде нешлифованного камня или колонны, увенчанной человеческой головой. Основным назначением этих культовых атрибутов было установление границ государственного и частного владения. При установке пограничных межей и столбов выполнялись священные обряды, а разрушение этих межей и столбов считалось святотатством и строго каралось. Термины-слова, которыми мы пользуемся в повсе-

дневной жизни, также сакральны по своей сущности и выполняют ту же роль межевых знаков, но теперь они находятся под надёжной защитой словарей и энциклопедий. В современном языкознании под словом «термин» понимают слово или сочетание слов, предельно чётко выделяющее это слово или сочетание слов из мирового словарного арсенала и, в пределах научного знания, обозначающее определённое понятие.

В конечном счёте, любое научное (и не только научное) определение – не более чем маркер, состоящий из некоторого набора букв (звуков), образующих слово или несколько слов. Но эти слова, идентифицированные с областью определённого научного знания, помимо воли их автора наполняются новым смыслом и выходят из-под контроля индивидуального сознания, ибо сущность «жизни» той или иной науки именно в том и состоит, что десятки, сотни и даже тысячи людей во всём мире с разной степенью прерывности и активности пытаются «разрушить» её первоначальный смысл путём углубления и расширения своего понимания сложившегося научного знания и самого термина, символизирующего это знание.

Одна из таких попыток представлена в этом докладе. Речь идёт о термине, которой получил глобальное распространение, более того, он написан на знамени нашей конференции, ориентируя наши усилия в развитии теории и практики непрерывного образования в интересах поставленной цели. Я имею в виду термин **«непрерывное образование в интересах устойчивого развития»**. Этот термин не несёт в себе педагогического содержания; это, скорее, социальный императив, социальная установка, на достижение которой ориентирован и весь педагогический корпус, и вся система национального образования. Я не ставлю под сомнение понятие «устойчивое развитие», ибо оно позитивно по своему содержанию и противопоставляется хаосу, упадку, деградации и т. п. процессам. Но я ставлю под сомнение правомерность смысловой конструкции, в которой главной целью непрерывного образования выдвигается устойчивое развитие как некий абстрактный объект. Невольно возникает вопрос, что является для непрерывного образования объектом устойчивого развития?. Выступают ли в качестве объектов устойчивого развития доходы населения или рост производительности труда, или устойчивый баланс спроса и предложения рабочей силы на рынке труда, или снижение безработицы и т. д.? Наверное, сама постановка такого вопроса была бы неверна, поскольку невозможно выявить корреляцию между непрерывным образованием и одним из вышеназванных объектов устойчивого развития. Более того, нам не известна ни одна работа, в которой прослеживалась бы такая зависимость. Вопрос, следующий из нашего рассуждения, несёт в себе, несомненно, риторический смысл, но не предложить его для обсуждения я не могу: можно ли достичь некой цели, если содержание социального объекта, на которое направлена целевая деятельность, «размыто»?

Мне кажется, что выдвинув в качестве цели непрерывного образования социальную установку «в интересах устойчивого развития», мы подменили им реальный объект образования, каковым на протяжении всей истории цивилизации был человек, его развитие. Изменив вектор образовательной направленности, из содержания образования незаметно стал исчезать человек, его гармоническое развитие, а образующийся вакуум начал заполняться подготовкой учащихся общеобразовательных и специализированных школ к конкурсной борьбе за поступление в высшую школу, подготовкой будущих бакалавров, магистров и специалистов к условиям жёсткой конкуренции на рынке труда, т. е. важными прагматическими результатами, но выступающими следствием образовательной деятельности. Бездуховная компетентность, человек-профессионал стали вытеснять человека духовного. И социальная установка, ориентирующая непрерывное образование на беспредметное и безобъектное устойчивое развитие, лишь углубляет этот разрыв. Очевидно, что социальная установка непрерывного образования в её сегодняшней редакции – «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» – требует определённой корректировки.

Общий вывод, который следует из нашего рассуждения: не отказываясь в целом от общепринятой социальной установки непрерывного образования, изменить её смысловой вектор в достижении цели, предложив следующую её редакцию: **«Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах общего и профессионального развития человека»**.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ

Е. И. Михайлова

В статье дан анализ происходящим трансформационным процессам в образовании России, которые находятся под влиянием социально-экономических изменений, национальных и глобальных трендов. Необходимо научиться управлять этими процессами: влиять на эти процессы таким образом, чтобы иметь возможность моделирования будущего региона, страны с высоким качеством жизни. Образование как мощный ресурс развития обладает способностью взаимодействовать со всеми сферами жизни общества, и от управления процессами в образовательной системе зависит качество жизни и функционирование входящих в нее подсистем.

In the context of transformation processes in the formation of Russia, which are influenced by social and economic changes, national and global trends, there is a problem of an appropriate transformation process control: to influence these processes in such a way as to have the possibility of modeling the future of the region, the country with high quality of life. Education as a powerful resource of development has the ability to interact with all aspects of society, and the education management processes influence the life quality and its constituent subsystems functioning.

Ключевые слова: управление, трансформационные процессы в образовании, устойчивое развитие, качество жизни, моделирование будущего через образование.

Key words: management, transformation processes in education, sustainable development, quality of life, modeling the future through education.

Говоря об образовании в интересах устойчивого развития, подразумевают прежде всего образование, направленное на формирование личности и / или такое ее развитие качеств, которые предполагают носферность сознания и мировоззрения, способность мыслить и оперировать планетарными категориями (ощущение своей причастности не только к определенному этносу, народу, но человеческой цивилизации в целом)¹. То образование, которое мы имеем сегодня, не всегда удовлетворяет эти ожидания, а во многих территориях (странах, регионах) не имеет достаточных ресурсов для реализации этой задачи. Поэтому оправданно, на наш взгляд, говорить не столько о модернизации образования как сложной социально организованной системы, но о необходимости организации соответствующего управления трансформационными процессами с учетом того, что эти процессы в российском образовании и образовании регионов России уже происходят под влиянием социально-

¹ Субетто А. И. Научно-образовательное общество как основа стратегии развития России в XXI веке [Текст] / под науч. ред. проф. В. В. Лукоянова. СПб.: Астерион, 2015. С. 17; Он же. Миссия образования в XXI веке в контексте императива выживаемости человечества (ответ на «манифест» воинствующего невежества В. Спиваковского) / А. И. Субетто, Н. П. Фетискин, [Текст] / под науч. ред. проф. В. В. Лукоянова. СПб.: Астерион, 2015. 24 с.

экономических изменений, национальных и глобальных трендов. Задача в другом – влиять на трансформацию образования таким образом, чтобы иметь возможность моделирования будущего региона, страны с высоким качеством жизни. Образование как мощный ресурс развития обладает способностью взаимодействовать со всеми сферами жизни общества, и от управления процессами в образовательной системе зависит ее функционирование и входящих в нее подсистем. Поэтому такое важное значение имеет и решение сложных задач стратегического научно-методологического характера, обеспечивающих устойчивое развитие не только самой системы образования, но и общества, и совершенствование образовательной практики (единство познавательной и преобразовательной составляющих)¹.

В первое десятилетие нового века произошла смена принципов реформирования российского образования: конкурентность, доступность, практичность, что подтверждается в решении ряда задач финансирования, обновления среды и организации внешней оценки качества через профессиональные механизмы (аккредитация, сертификация, рейтинги), механизмы управления вузами (попечительские советы, профессиональный менеджмент, ректор-президент), стандарты, технологии (профессионально-квалификационный стандарт, компетентностный подход, проекты), структурные изменения (научно-исследовательские университеты, федеральные университеты), организационно-правовые формы (автономное учреждение), финансовые механизмы (НПФ, кредиты, endowment).

Управление модернизационными процессами в образовании Северо-Востока России

В Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова для научного осмысления опыта модернизации в образовании Республики Саха (Якутия) конца XX – начала XXI в., его оценки и моделирования перспектив развития по проблеме «Управление модернизационными процессами в системе образования» проводятся научные исследования, предполагающие глубокий анализ развития образования Якутии по следующим направлениям: (1) организационно-педагогические условия развития современной сельской школы Республики Саха (Якутия): выявление социально-педагогической роли школы как социокультурного центра села и определение структуры организационно-педагогических условий ее эффективного развития; определение критериев изучения социального типа выпускника сельской школы, организационно-педагогических условий формирования у сельских школьников социально значимых ценностей; определение тенденций развития сельской школы Республики Саха (Якутия); разработка

¹ Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е. И. Михайлова, С. Мамчак, Ст. Мамчак, О. М. Чоросова; СВФУ им. М. К. Аммосова. Якутск, 2013. 656 с.

прогностической модели сельской школы Республики Саха (Якутия); (2) особенности кадровой политики в образовании в изменяющихся условиях: анализ связей, зависимостей и фиксирование качественных изменений педагогических кадров при разработке и реализации концепций и многоуровневых программ развития образования, учитывающих процессы суверенизации, развития региональной системы образования с точки зрения не только эволюции пройденного пути, но и соотношения процессов и программ с фактическими результатами оценки эффективности разных подходов и технологических решений; (3) современные образовательные системы: осмысление опыта управления в условиях реформирования»: сравнительное исследование методологии и методики проектно-программной деятельности в региональной сфере образования; роли и специфики деятельности регионального органа управления системой образования, инициирующего стратегию и ее реализацию (концепции и программы); (4) интеграция в международное образовательное пространство: (а) междисциплинарная гуманитаризация образования; (б) современные подходы к изменениям в региональном образовании в контексте международной практики; (в) формирование кросс-культурных контактов в целях влияния на социализацию личности; (г) реализация этноэкологии существования и выживания языков в условиях социокультурной глобализации; (д) усиление роли языков международного общения и др.; (5) вариативное образование, ориентированное на Азиатско-Тихоокеанский регион: социокультурный контекст изучения языков международного общения за пределами национальных рамок их функционирования на примере Республики Саха (Якутия) как средства преодоления национально-культурной ограниченности в различных сферах жизнедеятельности общества (политической, экономической, социальной, культурной, технологической); средства осознания и изучения многообразия культур и цивилизаций, способов и результатов их взаимодействия в мировом потоке культуры; концепция школы, ориентированная на региональные особенности: важные стратегические задачи по развитию сотрудничества РС (Я) со странами АТР (Азиатско-Тихоокеанского региона), в частности с Южной Кореей; (6) информатизация образования; (7) организационно-педагогические условия развития системы начального образования Республики Саха (Якутия): концептуальные основы разработки модели развития системы начального образования в РС (Я); (8) научно-педагогическая подготовка кадров в условиях инновационного развития системы образования региона: организационно-педагогические условия функционирования и развития интегративной системы образования взрослых.

В Северо-Восточном федеральном университете создана интегративная система непрерывного профессионального образования, основанная на взаимодействии Института непрерывного профессионального образо-

вания СВФУ со структурными подразделениями, реализующими программы дополнительного профессионального образования, привлечении лекторов и преподавателей из профессорско-преподавательского состава СВФУ (в 2014 г. – 155; 2015 г. – 194), российских и зарубежных научно-образовательных организаций – партнеров (в 2014 г. – 95, 2015 г. – 82), выполнении заказов и партнерстве с предприятиями реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса.

Программно-целевой подход в организации непрерывного профессионального образования в СВФУ. Программа развития СВФУ им. М. К. Аммосова направлена на создание системы стратегического планирования и мониторинга образовательной и научно-исследовательской деятельности, а также на развитие университета по избранным приоритетным направлениям и формирование на его базе ведущего образовательного, научно-исследовательского и экспертно-аналитического центра, интегрированного в социально-экономическое пространство Северо-Востока России, Арктики, а также международный рынок образовательных услуг. Достижение поставленной стратегической цели – развитие университета как современного образовательного, научного, экспертно-аналитического и культурного центра Северо-Востока России и Арктики – требует решения следующих задач: модернизация системы образовательной деятельности университета с учетом современных методологических и технологических подходов к организации образовательного процесса; развитие научно-исследовательского потенциала университета, обеспечивающего эффективное выполнение исследований и разработок по приоритетным направлениям развития Северо-Востока России и Арктики; совершенствование системы опережающего развития кадрового потенциала университета, создание конкурентоспособной образовательной и научной среды, стимулирующей инновационную активность и рост творческой инициативы, личностной и профессиональной самореализации научно-педагогических работников; комплексное развитие материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры университета; совершенствование системы управления университетом путем внедрения современных организационных, финансово-экономических и управленческих технологий.

Направления развития университета включают в себя 18 проектов (98 мероприятий). Мероприятия программы сгруппированы в соответствии с задачами обеспечения системного комплекса устойчивости и качества функционирования университета.

Процессный подход. Необходимость процессного подхода в научно-методическом сопровождении определяется конкретной ситуацией, сложившейся в образовательной деятельности института. Научно-методическое сопровождение в контексте процессного подхода – это взаимосвязанные действия по маркетингу потребностей, планированию и проектированию различного рода учебных и внеучебных мероприятий,

реализации, учету и контролю удовлетворения требований потребителей, мотивации ППС к внедрению изменений. Принципиальное отличие процессного подхода от функционального заключается в следующем: основное внимание в научно-методическом сопровождении концентрируется не на отдельных функциях, а на межфункциональных процессах, объединяющих отдельные функции в общие потоки и нацеленных на конечные результаты. Главное внимание обращается не на вертикальные связи в организационной структуре вуза, которые традиционно хорошо отлажены, а на горизонтальные, являющиеся наиболее слабыми и представляющими реальную опасность для эффективного управления образовательным процессом.

Реализация образовательной деятельности строится в соответствии с Информационной картой процесса «Реализация дополнительного профессионального образования» СМК-ИКП-2.7-14. Версия 2.0 (утверждено 28.01.2014 г., далее – Карта процесса) и включает практически все виды деятельности в рамках процесса на основе регламентирующих документов.

Ситуационные подходы в решении практических задач модернизации образовательного процесса в СВФУ. Результаты анализа очных, дистанционных дискуссий, публикуемых статей по вопросам разработки профессиональных стандартов в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 2, 7 ст. 10), Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (Раздел 4. «Развитие образования») показывают, что имеются серьезные основания для разработки и внедрения андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя дополнительного профессионального образования. Речь, по сути, идет о профессиональном стандарте андрагога, основанном на профессиональном стандарте преподавателя профессионального образования, в том числе дополнительного. Это особенно важно и для достижения стратегической цели Северо-Восточного федерального университета: стать к 2020 г. признанным на российском и международном уровнях современным научно-образовательным и культурным центром Северо-Востока России с развитой инновационной, образовательно-научной и социально-культурной инфраструктурой. Не менее масштабна и задача трансформации федерального университета в центр круглогодичного обучения взрослых.

Регламенты как основа организации управления трансформационными процессами в непрерывном профессиональном образовании (на примере ИНПО СВФУ). Системное нормативно-правовое обеспечение научно-методической, инновационной и образовательной деятельности дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) непосредственно связано с программно-целевой ориентацией, с процессным подходом к достижению определенных позиций на рынке образователь-

ных услуг. Опыт практической деятельности подтверждает, что в основу рациональной деятельности системы непрерывного профессионального образования должны быть положены нормативно-правовые акты, обеспечивающие перспективные и стратегические направления научно-методического развития. Взаимодействие элементов такого механизма регулирования и нормативного обеспечения этапов деятельности системы непрерывного профессионального образования должно соответствовать экономическим, финансовым, организационным, информационным, социальным возможностям самой системы.

Региональный опыт СВФУ показывает, что в результате размывания границ между учреждениями, организациями, осуществляющими дополнительное профессиональное образование, исчезают традиционные разграничения между внутренними и внешними членами организации, собственными и чужими ресурсами, крупными и мелкими формированиями. Вся цепочка создания образовательной деятельности превращается в совокупность услуг. Происходит замена традиционных отношений в сфере занятости. Последние преобразуются в трудовые отношения с высокой долей компенсаций, зависящей от успеха выполняемых работ, и могут устанавливаться на основе срочных трудовых договоров, частичной занятости, договоров о взаимном предоставлении персонала учреждениями и организациями – субъектами сети, договоров со специалистами свободных профессий.

Необходимо отметить, что сегодня получают новое развитие, воплощаются в новых и различных формах следующие проекты: информатизация образования, формирование открытой образовательной среды, безграничного образовательного пространства – в работе веб-кафедры Института непрерывного профессионального образования СВФУ и Якутского глобального университета; концепция лингвистического образования в контексте межкультурной коммуникации, формирования нового антропотипа «якут – россиянин – человек мира» – в реализации социально значимых образовательных проектов.

Таким образом, в процессе определения подходов к организации управления трансформационными процессами в непрерывном профессиональном образовании педагогов на основе нормативно-правовых, организационно-управленческих и концептуально-программных решений существенно обновляется ресурсный потенциал дополнительного профессионального образования. Определены приоритеты развития непрерывного профессионального образования в современных условиях: усиление его роли в процессах гуманитаризации социально-экономического развития, выстраивании связей современного человека – субъекта непрерывного образования с мультикультурным миром, формирование новых моделей опережающего непрерывного профессионального образования в интересах устойчивого развития; и др.

Список литературы

1. Андреев А. Л. Общество и образование: социокультурный профиль России / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 20–29.
2. Колесникова И. А. Коммуникативная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с. – С. 78–79.
3. Колин К. К. Российская концепция опережающего образования. [Электронный ресурс]. – URL: metodist.lbz.ru/lections
4. Колоницкая О. Л. Гуманитарная составляющая технического образования в XXI веке. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.06.2014).
5. Ломакина Т. Ю. Интегративная система непрерывного профессионального образования [Электронный ресурс Т. Ю. Ломакина, Т. И. Платонова. – URL: [Eduhmap.ru/info/1/9128/23060/Код регистрации в Государственном регистре баз данных № 0220510130](http://Eduhmap.ru/info/1/9128/23060/Код%20регистрации%20в%20Государственном%20регистре%20баз%20данных%20№%200220510130).
6. Меморандум непрерывного образования Европейского союза // Публикация: Общество «Знание» России, 2001. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
7. Опыт российских вузов по созданию и реализации различных моделей образовательных программ // Материал ФГУП «Научно-исследовательский центр экономических преобразований»): inpro.msu.ru/PDF/opyt_vuzov.pdf. [Электронный ресурс].
8. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 4. – С. 293.
9. Примерные программы дисциплин предметной подготовки по специальностям педагогического образования. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2004. – 776 с.
10. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Докл. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон [принят Гос. думой 21.12.2012 г.: одобрен Советом Федерации 26.12.2012 г.]. – URL: <http://www.consultant.ru/>

ОСНОВНОЙ ВЕКТОР ГЛОБАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СЕЛЬСКОЕ ПОСЕЛЕНИЕ, ОБУЧАЮЩИЙСЯ ГОРОД, ОБУЧАЮЩИЙСЯ РЕГИОН, ОБУЧАЮЩАЯСЯ СТРАНА, ОБУЧАЮЩАЯСЯ ПЛАНЕТА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОРПУС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ СОПРОТИВЛЕНИЯ РЕФОРМАМ

Е. В. Астахова

В образовательных концепциях субъект-субъективного характера, как правило, больше внимание уделяется студенчеству. Преподавательская же корпорация, в лучшем случае, удостоивается констатации несоответствия требованиям времени. Однако в условиях системы остро встает вопрос анализа причин «синдрома сопротивления», который сформировался в преподавательской среде.

In the context of subject-subject educational concepts more attention is paid to the student body with the teaching body being at the most described as non-complying with the imperatives of the time. However, given the invariable character of the system, a critical issue of the analysis of the causes of the “resistance syndrome” that has evolved among the teaching body comes up.

Ключевые слова: преподавательский корпус; «синдром сопротивления», генезис формирования профессорской гильдии.

Key words: teaching body; resistance syndrome; teaching body genesis.

О том, что для мирового университетского сообщества наступили сложные времена и конца им пока не видно, говорится и пишется достаточно много. «Высшее образование утратило всякую устойчивость, которой оно некогда обладало. Поскольку запросы будут вряд ли снижаться, возвращение к некоему устойчивому состоянию вряд ли возможно» [1, с. 11–12]. Еще А. Д. Тойнби отмечал, что развитие любого общества происходит по правилу «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное, с точки зрения усложнения структуры, состояние» [4, с. 19]. Если данное общество не способно дать адекватный ответ на вызов истории, оно деградирует и может погибнуть. Другими словами, у современной системы образования (и в первую очередь университетского) нет иного выхода, нежели в условиях постоянно меняющихся вызовов постоянно искать новые варианты ответов.

Хорошо известно, что жалобы на качество образования так же стары, как и сам мир. Другое дело, что есть периоды, когда критика становится предельно острой и общество вынуждено реагировать, реформируя образовательную систему в соответствии с потребностями времени. Нет необходимости доказывать, что сегодня наступило именно такое время. Хотя, справедливости ради, стоит признать, что реформи-

рование стало уже величиной постоянной. Таким же аксиомным выглядит и утверждение об отставании преподавательского корпуса от проводимых реформ и от современных образовательных трендов. Констатация тревожная, но объяснимая. Чего не скажешь об утверждении относительно саботирования реформ преподавательским составом. Здесь, представляется, во многом кроется угроза реализации трансформаций. Ведь без осознанной включенности преподавателей в проводимые изменения они попросту не могут произойти, их некому воплощать в действительность. Конечно, некая консервативность преподавателей не просто объяснима и понятна, она характерная черта, с учетом, конечно, специфических особенностей любой современной образовательной системы [9]. Иное дело, что на постсоветском пространстве это сопротивление приобретает некий характер саботирования, перед нами осознанная невключенность и отсутствие социальной активности. Даже в первом приближении к проблеме становится понятно, что такое «тихое саботирование» превращается в непреодолимый барьер для реформирования. В обстановке сверхбыстрых изменений разумно быть хотя бы на шаг впереди, если не спрогнозировать, то как минимум правильно оценить ситуацию. И опираться при этом желательно на новые источники, литературу, статистику, отражающие реальное положение дел. В противном случае можно легко опоздать с постановкой отдельных проблем [3, с. 25], касающихся состояния, тенденций развития преподавательской корпорации. Тем более что в современных условиях университетам чем дальше, тем больше приходится рассчитывать на себя, самостоятельно направлять свое развитие и искать ответы на возникающие многочисленные вызовы. Традиционная опора на государство, привычный патронаж уходят в прошлое, а значит, анализ кадровой составляющей, выработка кадровой политики, организация кадровой работы во многом ложатся на плечи самих учебных заведений. Как, впрочем, и риски, связанные с такой высокой долей самостоятельности и автономности.

Проблема консерватизма преподавательского корпуса – это, как уже подчеркивалось, головная боль большинства образовательных систем. Однако попытаться хотя бы в общих чертах прояснить ситуацию все же стоит. Ибо проблема саботирования реформ приобрела угрожающий характер. Сразу хотелось бы уточнить: прилагательное «угрожающий» не несет в себе негативной нагрузки. Скорее, это сигнал о высокой степени строты и важности. Есть сложности, они очевидны. Следовательно, логично было бы посмотреть причины, их породившие. И попытаться по возможности либо учесть их, либо смягчить воздействие. Конечно, мы часто апеллируем к нашему историческому прошлому, порой излишне «нагружая» его связями с происходящим сегодня. Однако понять процессы, протекающие в образовательной системе, без обращения к ее генезису едва ли возможно.

Первое, на что в этом плане хотелось бы обратить внимание, это совершенно разная природа происхождения университета в Западной Европе и в Российской империи, в которой идея университета осуществлялась «сверху вниз», как бы насаждалась, первоначально административно-бюрократически, а уж потом начинала опираться на общественную потребность. Отсюда во многом иная система взаимоотношений между властью и университетом, наличие зависимости, другая культура взаимоотношений с профессорским сообществом. Особенности процесса становления «профессорской гильдии» подробно описаны в монографии Е. Вишленковой, Р. Галиуллиной и К. Ильиной «Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [2], где авторы подчеркивают: «...отсутствие в Российской империи общественной потребности в высшем образовании делало верховную власть единственным гарантом существования университета. Поэтому (...) профессора отчетливо понимали, что без финансовых, административных и идеологических инвестиций правительства университет в России существовать не может». В условиях полной зависимости от намерений, усилий, возможностей и интересов политической власти университетские корпорации выражали ей свою преданность и благодарность, смиряясь с государственным контролем над учебным процессом, доказывали чиновникам государственную пользу собственных научных занятий, мечтали о поощрениях и «получении правительственных заказов на исследования» [2, с. 21–22]. Не абсолютизируя процитированный отрывок, все же хотелось бы обратить внимание на тот факт, что изначально складывание профессорской корпорации шло по-другому, нежели в Европе, сценарию. Отсюда во многом иные традиции взаимоотношений власти и университетской профессуры. За два с лишним столетия ситуация изменялась многократно, но исторические корни явления нельзя не учитывать. Эти и другие «унаследованные обстоятельства» [7] необходимо преодолеть. Не отрицать или очернять. Понять, признать, учесть и преодолеть.

К числу субъективных «тормозящих» факторов можно отнести значительную эмоциональную и информационную перегрузку отечественного преподавателя. С одной стороны, политические и социально-экономические потрясения последнего десятилетия снова реанимировали известную концепцию о «наркотизирующей дисфункции» (Р. К. Мертон и П. Лазарсфельда), в соответствии с которой под давлением определенных обстоятельств у человека происходит утрата способности к восприятию информации, наступает апатия. Потребление информации требует так много времени и эмоций, что на реальную деятельность их уже не остается [8]. С другой стороны, информационный вал настолько мощен, что невозможность поспевать за ним включает своеобразный «защитный барьер», человек перестает участвовать в этой гонке и «отключается» [5]. Для преподавателей, переживающих

эпоху смены информационных источников и своей роли в организации процесса обучения, это серьезная причина непрекращающегося стресса. С ней перекликается еще одна, во многом поясняющая скорость углубления социокультурного разрыва между субъектами образовательного процесса. Речь идет о том, что преподавательский корпус еще не успел полностью адаптироваться к поколению 1980–2000-х («Дети, рожденные в цифре», которые четко разграничивают активность на оффлайн и онлайн. Погружение в цифровую среду для них совершенно естественно, обучение технологиям и адаптация происходят практически интуитивно). А на пороге вузовской аудитории уже находятся те, кто рожден в 2000-х («Дети, рожденные в цифре», для которых построение личных и профессиональных отношений будет реализоваться в основном посредством социальных сетей, виртуальных миров и онлайн игровых платформ). Все это, в свою очередь, требует перестройки уже не методики обучения и подбора образовательных технологий, а смены методологии существования университетского мира. Принятие такой данности – процесс времязатратный и психологически весьма дискомфортный. И этого нельзя не учитывать, анализируя состояние современного университетского преподавателя.

Нельзя не коснуться еще одной причины формирования «синдрома сопротивления». Она во многом – очередной «ключ к пониманию». Ситуация, сложившаяся с «закреплением» в системе отечественного образования далеко не лучших преподавателей, описана еще в 2007 г. ректором НИУ ВШЭ Я. Кузьминовым [6], который отмечал, что в результате длительного недофинансирования система проходит две стадии адаптации. На второй, которая наступает примерно через 15 лет, происходит замена старых работников новыми. «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники. (...) Достигается новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество. (...) Общество долго не замечает, что все меняется» [6, с. 11]. Недофинансирование особо опасно еще и тем, что вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования уже нельзя. Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества, ни в отношении морали. Вытеснить их из занимаемой сферы, заменить более амбициозными и ответственными работниками – задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически неразрешимая [6, с. 11]. Все это в совокупности создает серьезный барьер на пути трансформации образовательных институтов. Более того, современное образовательное поле формируется таким образом, что роль именно преподавателя возрастает многократно. Происходит ярко выраженная персонализация процессов. Можно

предположить, что увеличивается зависимость не преподавателя от университета, а университета от преподавателя. Специалисты хорошо знают, что в рейтингах все чаще конкурируют не сами университеты, а дисциплины, программы, отдельные курсы и преподаватели [3]. При этом на ключевые позиции очень быстро выдвинулся фактор коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Он в значительной степени являет собой основу феномена трансформации, ибо реформы могут стать успешными в случае объединения большого числа людей. Только при такой раскладке возможны адаптивные изменения. Если преподаватели остаются равнодушными к предлагаемым изменениям и, более того, саботируют их, то университеты обречены жить по старому. Есть смысл обратиться к Бертону Р. Кларку, который небезосновательно считает, что «трансформационная работа должна вестись на локальном уровне, в самом университете. И длиться она может годами и даже десятилетиями» [1, с. 23–26].

Для наших преподавателей, представляется нам, сегодня крайне важна социальная активность, развиваемая через восстановление социального доверия. Но эта характеристика не возникает сама по себе, ее нужно постоянно нарабатывать. И опять же процесс формирования социальной активности (а не ее имитации) длителен и многоаспектен. Преподаватель должен поверить, что от него реально что-то зависит, он может на что-то повлиять, он – часть «происходящей действительности». Без специальных институций, позволяющих реально включить преподавателя в организацию изменений, все усилия останутся, по определению М. Мамардашвили [10], лишь «знаковыми действиями» не более. Преподавательский корпус будет реально меняться только при наличии реальной же необходимости, если под последней понимать определенным способом интегрированные условия, причины и основы, где условия – это явления среды, воздействующие пассивно, причины – те же явления среды, но действующие активно, изменяя феномен. Основа – явления среды, кардинально меняющие суть феномена. И только в этом случае можно рассчитывать на появление следствия – той самой необходимости, которая становится результатом условий, причин и основ. Но это уже о превращении теории в методологию.

В сложных неопределенных условиях, которые существуют повсеместно, никто не может с уверенностью сказать, что ждет преподавательский корпус и университеты в целом даже в ближайшей перспективе. Что же в этом случае делать? «Учиться, постоянно экспериментировав. Необходимо широкое экспериментирование, позволяющее нащупать пути в будущее. Необходимо извлекать уроки из попыток обновления (...) университетов» [1, с. 11–12].

Список литературы

1. Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов. – Н.; М.: Изд. дом ВШЭ, 2011. – 236 с.
2. Вишленкова Е., Галиуллина Р., Ильина К. Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность. – М.: Новое литературное обозрение. – 2012. – 656 с.
3. Глинский А., Донских О. Статистика против мифологий в сфере образования // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 6. – С. 23–31.
4. Губанов Н. Н. Вызов Аполлона как стимул развития образования // Вестн. высш. шк. – 2014. – № 5. – С. 19–24.
5. Еляков А. Информационная перегрузка людей // Социологич. исслед. – 2005. – № 5. – С. 114–121.
6. Кузьминов Я. Наши университеты // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 9–15.
7. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / пер. с англ. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под науч. ред. М. С. Добряковой. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. – 528 с.
8. Мертон Р. К., Лазарсфельд П. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие.
9. Открытая дискуссия // Вопр. образования. – 2015. – № 3. – С. 21.
10. Щербенко Э., М. Мамардашвили. Цена простых вещей // День. – 1999. – 16 янв.

GREEN KEY BUILDS SUSTAINABLE TRAVEL IN FINLAND

M. Viljasaari

World wide tourism ecolabel Green Key has been available in Finland since early 2015. Green Key hotels are committed to raise ecological awareness of customers and hotel staff, save energy and water and reduce their ecological footprint.

Международная программа добровольной экологической сертификации средств размещения «Зеленый ключ» проводится в Финляндии с начала 2015 года. Отели, получившие сертификат «Зеленый ключ», стремятся вести работу по экологическому просвещению своих клиентов и сотрудников, рационально использовать воду и энергию, и уменьшать свой экологический след.

Key words: sustainability, traveling, green key.

Ключевые слова: устойчивость, путешествия, Зеленый ключ.

The program started with hotels in Finland, and will later become available for campsites, small accommodations and holiday villages. Prerequisite for certification is committing to Green Key criteria and yearly reporting. Hotels in Finland have high awareness for environmental issues. The program was started based on strong customer demand from the local hotel industry. The first awarded hotels were all six Radisson Blu Hotels in Finland and six Sokos Hotels. They are all owned by Sokotel Ltd. Since then, further 29 hotel have been awarded and the total number of Green Key sites is now 41.

Green Key program involves also hotel customers, who today are very conscious of the environmental impact of the services they use. According to a recent study in Finland over 70% of travelers are willing to participate in the environmental efforts by for example recycling, using the towel another day or choosing ecological means for transportation. Green Key Hotels in Finland offer customers wide range of environmental choice during their hotel stay. Bikes are very popular in Finland and most Green Key Hotels have their own bikes that customers can use free of charge. Some of the hotels even provide light trailers for bikes or child seats so ensure also families can choose to move around ecologically. For winter, also kick sleds and snow-shoes are selectively available as well as canoes, kick bikes and roller-blades for summer. Information on the network of public transport is always available at Green Key Sites and in many case the first choice for personnel too. First few Green Key Hotels now have electric car charging stations. The hotels offer wide selection of local and organic food. Local fish, berries and other products from for example artisans give an insight to local culture in addition to being an ecological choice. The local food also represents the treasures of Finnish nature and are in many cases regarded as superfood such as sea buckthorn and blueberry. The selection of organic products available grows constantly. All hotels also provide extensive information of the beautiful nature in Finland: nature parks and tracks, the archipelago, the fells in Northern Finland and the lake areas. Maps, guidance and tour guides are widely available. All hotels commit to rigorous energy and water efficiency. The technology advancement

have proved to provide solutions for both water and energy usage that are both ecological and customer friendly. These include for example motion detection in lighting, solar panels, led light available in various shades and connections, shower heads that mix air and water to increase the feeling of plenitude and still being ecological.

The Finnish Green Key Hotels have involved staff and customers in many ways. The staff is encouraged to participate and innovate. The employer might support their use of public transport or they e.g. create decorations by using recycled material. Staff is generally very well trained and enthusiastic about environmental work. The customers are informed by means of hotel tv-channel or guest information in the room. They can make a wide selection of choices during their stay ranging from using the towel for another day to choosing to drink the high-quality tap water in Finland instead of bottled water or choosing organic and local food at breakfast. Recycling options are widely available. At breakfast one of the most important ecological choices customers make is the amount of food they take. As one of the Finnish hotels put it: *“Your eyes and your stomach may sometimes disagree, please take only as much as you can eat.”* Reducing food waste is one important area in the environmental work at Finnish Green Key Hotels.

In Finland the Green Key label is awarded and monitored by Suomen Ympäristökasvatus Oy, a limited liability company owned by Finnish Association for Environmental Education.

ЗЕЛЕНЫЙ КЛЮЧ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПУТЕШЕСТВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ, В ФИНЛЯНДИИ (перевод)

М. Виясаари

Международная программа добровольной экологической сертификации средств размещения «Зеленый ключ» проводится в Финляндии с начала 2015 г. Отели, получившие сертификат «Зеленый ключ», стремятся вести работу по экологическому просвещению своих клиентов и сотрудников, рационально использовать воду и энергию, и уменьшать свой экологический след.

World wide tourism ecolabel Green Key has been available in Finland since early 2015. Green Key hotels are committed to raise ecological awareness of customers and hotel staff, save energy and water and reduce their ecological footprint.

Ключевые слова: устойчивость, путешествия, Зеленый ключ.

Key words: sustainability, traveling, green key.

В Финляндии программа началась с отелей, позднее планируется расширить программу, включив в нее кемпинги, мини-отели и сельские гостевые дома. Для получения сертификата необходимо соответствовать критериям программы «Зеленый ключ» и ежегодно предоставлять отчет. Отели в Финляндии очень серьезно относятся к вопросам охраны окружающей среды. Программа стала проводиться в Финляндии по настоятельному требованию местного гостиничного бизнеса. Первыми сертификат «зеленый ключ» получили все шесть отелей Radisson Blu в Финляндии и шесть отелей Sokos. Владельцами всех этих отелей является компания Sokotel Ltd. Затем были сертифицированы еще 29 отелей, и сейчас общее количество отелей в Финляндии, получивших сертификат «Зеленый ключ», 41.

Программа «зеленый ключ» уделяет большое внимание тому, насколько экологичны те услуги, которыми пользуются клиенты отеля. Исследования, недавно проведенные в Финляндии, показывают, что более 70 % путешественников хотят внести свой вклад в сохранение окружающей среды, например, участвуя в отдельном сборе бытовых отходов, используя полотенца еще один день или выбирая экологичные виды транспорта. Отели, имеющие сертификат «Зеленый ключ» в Финляндии, предоставляют своим гостям разнообразные возможности уменьшить свой экологический след во время пребывания в отеле. Например, в Финляндии очень популярны велосипеды. Большинство сертифицированных отелей имеют собственные велосипеды, которые предоставляют бесплатно своим гостям. Некоторые отели даже предоставляют легкие велотележки и детские сиденья для велосипедов, чтобы семьи с детьми тоже могли использовать экологичный транспорт. Зимой можно воспользоваться финскими санями и снегоступами, а ле-

том – каноэ, разнообразными велосипедами и роликовыми коньками. В сертифицированных отелях всегда доступна информация об общественном транспорте. Первые сертифицированные по программе «Зеленый ключ» отели уже установили станции подзарядки электромобилей. Отели предлагают большое разнообразие блюд из местных и экологически чистых продуктов. Местная рыба, ягоды и другие продукты не только экологичны, но и дают представление о местных культурных традициях. Местные блюда представляют сокровища финской природы и часто считаются деликатесами, например, облепиха и голубика. Разнообразие предоставляемых отелями экологически-чистых продуктов постоянно растет. Все отели предоставляют подробную информацию о красивой природе Финляндии: природных парках и маршрутах, архипелагах, сопках Северной Финляндии и крае озер. Повсеместно предоставляются карты, разработанные маршруты с инструкциями и гиды. Все отели рационально используют воду и энергию. Используемые современные технологии энергоэффективности и водосбережения не только экологичны, но и обеспечивают необходимый комфорт клиентам отеля. Примеры таких технологий – это датчики движения, солнечные панели, разнообразные светодиодные лампы, аэраторы, которые добавляют воздух в поток воды из душа, позволяя сохранять комфортный напор воды и обеспечивать снижение нагрузки на окружающую среду.

Финские отели, получившие сертификат «Зеленый ключ», уделяют большое внимание просветительским программам для сотрудников и гостей. В отелях создаются условия, мотивирующие сотрудников принимать активное участие в экологических мероприятиях отеля, а также выступать с инициативами. Работодатель поощряет использование сотрудниками общественного транспорта или творческий подход к созданию праздничных украшений с использованием подручных материалов. Для сотрудников систематически проводятся информационные и тематические семинары и тренинги по вопросам возможности участия в снижении нагрузки на окружающую среду, которые воспринимаются в большом энтузиазмом. Гостям информация предоставляется через кабельное телевидение отеля через находящиеся в номерах папки для гостей. Гости могут сами выбрать, в каких мероприятиях по сохранению окружающей среды они хотят участвовать, например, продлить пользование полотенцами или предпочесть высококачественную питьевую воду из крана воде в бутылках, или заказать на завтрак блюда из местных и экологичных продуктов. Повсеместно предоставляется возможность раздельного сбора мусора. Один из самых простых и эффективных способов позаботиться об окружающей среде – это брать разумное количество еды за завтраком. В одном из отелей размещено объявление:

«Ваши глаза и Ваш желудок могут не согласиться друг с другом. Пожалуйста, возьмите столько еды, сколько Вы сможете съесть». Уменьшение количества пищевых отходов – один из важных подходов, используемых отелями Финляндии, имеющими сертификат «Зеленый ключ».

В Финляндии международная программа «Зеленый ключ» проводится организацией Suomen Ympäristökasvatus Oy – обществом с ограниченной ответственностью, принадлежащим Финской ассоциации по экологическому образованию.

ПОВЫШЕНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ПРОЕКТ ТВЕРСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА

О. В. Забелина
И. А. Каплунов

Рассматриваются особенности инициативного проекта, предусматривающего разработку и апробацию в Тверской области типовой модели и комплекса программ обучения сельского населения финансовой грамотности, а также создание института сельских финансовых консультантов, деятельность которых будет продолжена за рамками проекта.

Discusses the features of proactive project for the development and testing in the Tver region standard model and a set of training programs of the rural population financial literacy, as well as the creation of the institute of rural financial advisors whose activities will continue beyond the project.

Ключевые слова: проект, финансовая грамотность, обучение, сельское население, образовательная программа, сельские финансовые консультанты.

Key words: project, financial literacy, education, rural population, educational program, rural financial advisors.

В условиях рыночной экономики любому взрослому человеку необходимы знания в области финансов, которые позволят ему грамотно управлять личным (семейным) бюджетом, создавать сбережения (в т. ч. обращаясь к услугам финансовых институтов), использовать механизмы страхования, пользоваться потребительскими кредитами и т. д. Низкая финансовая грамотность российского населения не способствует развитию экономики страны и росту благосостояния граждан. Слабая ориентация в услугах и продуктах, предлагаемых финансовыми институтами, тормозит развитие малого предпринимательства и самозанятости. Министерство финансов РФ совместно с рядом федеральных органов исполнительной власти и при участии Всемирного банка обеспечивает координацию уже реализуемых и готовящихся к запуску на разных уровнях программ и инициатив в сфере финансовой грамотности. Одной из таких инициатив является разработанный Высшей школой экономики и управления Института непрерывного образования Тверского госуниверситета проект «Финансовая грамотность сельского населения».

Сельское население России, и особенно областей ее Нечерноземной зоны, в современных условиях характеризуется ухудшающейся половозрастной структурой (преобладание лиц старшего пенсионного возраста, преимущественно женщин), значительным отклонением общего образовательного уровня от среднероссийских показателей, низкими денежными доходами домохозяйств и высокой степенью бедности [1]. Сельское население в отличие от городского практически не вовлечено в систему непрерывного образования и мало занимается самообразованием. Развитие села (в том числе самозанятости) тормозится дефици-

том знаний населения о специфике поведения в рыночных условиях в части управления личными финансами, планирования доходов и расходов на разных этапах жизни, взаимодействия с различными финансовыми институтами (прежде всего банками и страховыми компаниями). Как показывает опыт, риски потерь от собственного нерационального финансового поведения и финансового мошенничества для сельского населения особенно высоки и имеют более серьезные последствия.

Мониторинг реализации в России проектов развития финансовой грамотности населения показал, что большее внимание уделяется отдельным возрастным группам населения (школьникам, молодежи, пенсионерам). При этом специфика финансовых интересов и поведения населения в поселенческом разрезе не нашла отражения в реализуемых проектах. Инициатива Тверского госуниверситета предусматривает не просто разработку и реализацию программ развития финансовой грамотности в селе, но и обоснование оригинальной концепции и модели обучения сельского населения финансовой грамотности [2]. В рамках модели предлагается проверить институт «сельских финансовых консультантов», деятельность которых предполагается продолжить за рамками проекта. В качестве целевой аудитории выбрано все сельское население с низким и средним уровнем дохода, рассматриваемое как потенциальный потребитель финансовых услуг. Исходя из описываемой концепции развития финансовой грамотности, предлагается структурирование целевой аудитории с выделением трех сегментов с учетом уровня подготовки и задач обучения: (1) сельские домохозяйства (массовое обучение основам финансовой грамотности и правилам пользования финансовыми услугами); (2) личные подсобные хозяйства и фермеры (обучение самозанятого сельского населения с расширенной потребностью в финансовых услугах); (3) группа подготовки сельских финансовых консультантов из проживающих в сельских районах лиц со средним и высшим профессиональным образованием.

Местом реализации инициативы выбран Калининский район Тверской области, состоящий из 15 сельских и 3 городских поселений. Общая численность населения района составляет около 50 тыс. чел., 90 % из которых проживает в селах. Типичность района позволяет рассматривать реализацию проекта как тест предлагаемой модели обучения сельского населения для последующего ее тиражирования в других районах области и субъектах Российской Федерации. На первом этапе (в течение пяти месяцев) предполагается сформировать концепцию обучения сельского населения финансовой грамотности, учитывающую текущую и перспективную потребность населения в финансовых услугах, необходимость формирования интереса к обучению, использование доступного целевой аудитории формата и содержания мероприятий. На данном этапе будут разработаны комплексы учебно-методической документации по программам в области финансовой грамотности для раз-

личных групп сельского населения: выездной лекторий «Финансовый ликбез»; «Финансовая грамотность самозанятого сельского населения»; программа подготовки сельских финансовых консультантов «Финансы сельских домохозяйств».

Выездной лекторий «Финансовый ликбез» (трудоемкость контактной работы 18 ч) – это массовое обучение основам финансовой грамотности и правилам пользования финансовыми услугами. Особенности программы являются: ориентация на массового взрослого потребителя (без ограничений по возрасту и уровню образования); приближенность обучения к месту жительства; простота, доступность и наглядность передаваемой информации; возможность диалога с преподавателем; необременительная продолжительность занятия, которое будет проводиться не чаще одного раза в неделю.

Обучение самозанятого сельского населения (личные подсобные хозяйства и фермеры) с расширенной потребностью в финансовых услугах предполагает большую трудоемкость работы в контакте с преподавателем-консультантом (36 ч). Особенности данной программы являются: нацеленность на приобретение минимальных знаний и умений, необходимых активному потребителю финансовых услуг; развитие умения планировать доходы и расходы домохозяйства, в том числе в условиях самозанятости; развитие навыков получения услуг через интернет-сервисы; использование при обучении дистанционных технологий.

Третья программа «Финансы сельских домохозяйств» ориентирована на особую аудиторию – проживающих в сельских районах лиц, имеющих высшее или среднее профессиональное образование и выразивших желание стать сельскими финансовыми консультантами на принципах волонтерства при информационной и методической поддержке университета. Трудоемкость обучения по данной программе составит 72 часа. Особенности программы являются: приобретение знаний о специфике современного рынка финансовых услуг для населения; изучение подходов и методов к оценке качества финансовых услуг и рисков, связанных с их приобретением; формирование умений грамотного финансового поведения; изучение правовых аспектов, в том числе последствий участия граждан в сделках на рынке финансовых услуг; использование при обучении дистанционных технологий и активных методов обучения.

Важной составной частью подготовительного этапа по реализации инициативы является организация работы в социальных сетях по тематике финансовой грамотности населения, в том числе сельского. Предполагается, что с помощью работы в сетях Facebook и ВКонтакте, удастся сформировать сообщество заинтересованных пользователей из активных потребителей различных финансовых услуг. Это позволит осуществлять обмен информацией о некачественных услугах, недобросовестных участниках рынка, финансовых мошенниках. Одновременно

представители проекта могут выступать в качестве консультантов и экспертов и использовать полученную от потребителей информацию в обучающих мероприятиях.

Особенностями второго этапа проекта (пять месяцев) являются: активное взаимодействие всех специалистов и менеджеров проекта, привлеченных работников из сельских районов по организации сетевой реализации комплекса образовательных мероприятий, в том числе на территории Калининского района; организация мониторинга реализации мероприятий и обратной связи со слушателями и привлеченными работниками сельских поселений для принятия текущих управленческих решений и аккумулирования замечаний и рекомендаций для последующей корректировки модели и программ обучения; формирование положительного общественного мнения и интереса к дальнейшей реализации проекта на основе использования административного ресурса, информирования общественности через СМИ и сети Интернет.

К обучению в рамках лектория «Финансовый ликбез» предполагается привлечь не менее 200 чел., проживающих не менее чем в десяти сельских поселениях Калининского района Тверской области. Занятия будут организованы в территориальной близости от мест проживания слушателей. Программа «Финансовая грамотность самозанятого сельского населения» предполагается к реализации на территории администрации Калининского района Тверской области с использованием дистанционных технологий для обеспечения ее большей доступности. Программа подготовки сельских финансовых консультантов «Финансы сельских домохозяйств» является наиболее продолжительной и сложной по исполнению. Формирование необходимых консультанту компетенций на основе различного базового профессионального образования требует широкого применения индивидуальных образовательных траекторий и активных методов обучения. По согласованию с группой слушателей предполагается применить формат очно-заочного модульного обучения с элементами дистанционных технологий. Обучение будет организовано на территории Тверского государственного университета с возможностью предоставления общежития.

Подготовленные в рамках второго этапа проекта сельские финансовые консультанты для дальнейшей работы будут обеспечены разработанным и изданным «Справочником сельского финансового консультанта «Навигатор по рынку финансовых услуг Тверской области». На протяжении всего этапа будет продолжаться информационное сопровождение работы по проекту в ранее организованных группах в социальных сетях. Как дополнительные каналы связи с общественностью будут подключены ресурсы районных и областных СМИ и интернет-изданий. Обучение в рамках образовательных программ и мероприятий проекта позволит слушателям повысить свой исходный уровень финансовой грамотности и сформировать навыки ответственно-

го финансового поведения. Обучение самозанятого населения будет способствовать снижению финансовых рисков и увеличению доходов этой группы домохозяйств.

Инициатива обладает высоким потенциалом тиражирования благодаря созданию и опытной проверке типовой модели обучения сельского населения, которая может быть распространена в других российских регионах. Создание института сельских финансовых консультантов, деятельность которых может быть основана, в том числе, на принципах волонтерства, а также организованное взаимодействие через социальные сети, обеспечивают устойчивость ожидаемого эффекта от реализации инициативы по окончании проекта.

Список литературы

1. Забелина О. В., Козлова Т. М., Романюк А. В. Сравнительная оценка человеческого капитала федеральных округов Российской Федерации // Региональная экономика: теория и практика. – 2014. – № 37. – С. 2–9.
2. Белоцерковский А. В., Каплунов И. А. Региональный университет как базовый элемент территориального развития // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 1 (61). – С. 62–63.

YOUNG REPORTERS FOR THE ENVIRONMENT PROGRAMME AS A MODEL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MONTENEGRO

S. Karajovic

Young Reporters for the Environment programme is one of five programmes of Foundation for Environmental Education, recognised by UNESCO as a world-leader within the fields of Environmental Education and Education for Sustainable Development.

«Молодые журналисты за окружающую среду» – это одна из программ Международной организации по экологическому образованию (FEE), признанная ЮНЕСКО ведущей программой в мире в области экологического образования и образования для устойчивого развития.

Key words: Young reporters, environmental education.

Ключевые слова: Молодые журналисты, экологическое образование.

The Foundation for Environmental Education (FEE) is partnered by some of the world's foremost organisations in the fields of education and the environment. These illustrious partners include beside UNESCO, also UNEP, UNWTO, ISESCO, YMP and Earth Charter.

The strength of FEE comes from members in 73 countries who share their convictions and execute all five programmes with great efficiency on a daily basis. While Eco-Schools, Learning About Forest and Young Reporters for the Environment educate young people to cultivate a more environmentally conscious approach in their lives, Green Key and Blue Flag initiatives are known across the world for their promotion of sustainable business practices and the protection of our valuable natural resources. It is the vision of FEE that all programmes empower people everywhere to live sustainably and in an environmentally conscious manner.

FEE has agreed upon eight Educational Principles to guide their work towards excellence in Environmental Education / Education for Sustainable Development. These principles are: 1) Ensure that participants are engaged in the learning / teaching process; 2) Empower participants to take informed decisions and actions on real life sustainability issues; 3) Encourage participants to work together actively and involve their communities in collaborative solutions; 4) Support participants to examine their assumptions, knowledge, and experiences, in order to develop critical thinking, and to be open to change; 5) Encourage participants to be aware of cultural practices as an integral part of sustainability issues; 6) Encourage participants to share inspirational stories of their achievements, failures, and values, to learn from them, and to support each other; 7) Continuously explore, test, and share innovative approaches, methodologies, and techniques and 8) Ensure that continuous improvements through monitoring and evaluation are central to our programmes.

Young Reporters for the Environment (YRE) aims to empower young people to take a stand on environmental issues they feel strongly about and

to give them a platform to articulate these frustrations through the media of writing, photography or video. The programme offers these enthusiastic youngsters a chance to make their voices heard and to feel that they are being listened to. The ultimate goal of these young reporters is to highlight environmental injustices and to have them righted by the appropriate authorities, but the upshot of this is that these young people get to feel like they can make a difference and hopefully the opportunities provided by YRE engenders in them the desire to continue to do so.

Young Reporters, aged between 11 and 21, investigate environmental issues and problems and propose solutions through investigative reporting, photographic or video journalism. YRE empowers young people to have their say on environmental issues in their locality which they feel are not being adequately addressed. It gives them an outlet for their frustrations and a platform from which to make a difference. YRE helps participants to develop skills and acquire knowledge which will stand to them for the rest of their lives: communication skills, individual initiative, team work, critical analysis, social responsibility and leadership skills are all honed through involvement in the programme. The programme develops participants' skills and knowledge about environmental issues, enhances communication and citizenship skills, individual initiative, teamwork, critical analysis, social responsibility, and leadership abilities.

YRE uses a tried and tested four-step methodology:



- Step 1 – Investigate a local environmental problem or issue;
- Step 2 – Research solutions to a local environmental problem or issue;
- Step 3 – Report on a local environmental issue and its possible solution through a journalistic production targeting a local audience;
- Step 4 – Disseminate (share) with the local audience through the media, e.g. newspaper, magazine, radio, television, social media, exhibition, film show, local events, etc

YRE International encouraged National Operators to focus on school-based activities. Several campaigns and competitions were organized during school year.

The YRE International Competition is for winners of the YRE National Competition in countries running the YRE programme. Students who are participating in the YRE programme in each country have the right to participate in the National Competition. Students have to compete and be selected as the National winner to be sent onwards to the International Competition.

The competition is open to those aged 11–21 whether participating alone or through their primary and secondary school, college, university or youth group. A competition is held annually to encourage young people from all over the world to push themselves to their limits in the search for a story which will ultimately bring to the fore a real and current local environmental issue. Composed of three independent age categories, the competition affords the entrants the chance of winning not only prizes, but recognition too.

The Global Action Days is a call for all students and teachers around the world to be active and share their actions on being more sustainable in our modern world. All students and teachers around the world can join in this event, during one week in November and Earth week in April.

The Litter Less Campaign is a joint initiative of The Wrigley Company Foundation and FEE on Litter. The Litter Less Campaign Phase II has been running through schools engaging in the Eco-Schools or Young Reporters for the Environment (YRE) and will culminate in 35 countries. It aims to engage and educate children and young people on the issue of litter, and encourage them to make positive choices.

YRE gives youths participating in the programme various opportunities to participate in the international conferences related to environmental issues. So far, YRE has sent Young Reporters to the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (ESD) in Japan and the World Environmental Education Congress (WEEC) in Sweden. YRE seeks for more opportunities for passionate youths around the world to express themselves at international stages.

ECOM – Environmental Consultancy of Montenegro promotes voluntary and non-profit activities aimed to fulfill their mission and programmed goals. Almost all activities that members of ECOM are conducting are voluntary and charge free, offering help in kind. This includes lectures, public debates, articles, counseling for schools, and other educational organization and other NGOs, free distribution of material and knowledge. Since 2003, ECOM is associated, and since 2009 a full member of FEE, which is entitled to as a national operator implements programs and FEE: Blue Flag since 2003, and Young ekoreportere since 2008.

ECOM for the ninth year in a row organizes the YRE programme in Montenegro. Participation in the program has grown from 2 pilot school in Kotor in 2008 to 21 secondary and 40 primary schools in 2016, with over 400 students

and 76 professors mentors, and for competition, there were about 550 submissions. Also, several students sent their works, which they continued their work as young eco-reporters who started already in secondary schools. Several winners of previous years were engaged as jury members.

This program does not require excessive engagement of students and teachers – it can be realized through the regular teaching process, electives and through extra-curricular activities in the field of ecology, biology, geography, physics, chemistry, computer science, native and foreign languages and other subjects (eg, environmental protection, media literacy, ...). YRE students or student groups share their investigations by posting articles, photographs and videos about them through the YRE network. Students are also encouraged to disseminate their work in other ways, for example via print, broadcast or social media.

During the first year of YRE programme in Montenegro, we organized the pilot phase in two schools in Kotor, a town in Boka Kotorska Bay, listed as UNESCO World Heritage Site. Regarding that, students and professor-mentors chose mainly examples of poor behaviour in the protected area. So, we got several photos showing garbage along the roads, in the parks, on the beaches, in the river, but one photo with car wreckage in the sea was especially interesting.



This work, made by *Dragan Gros (16) from Nautical high school – Kotor*, had effective title **“Are the garbage containers too small for bulk garbage?!”** and short text: „The sight at the picture does not show very high ecological conscience and it doesn’t speak about our care for the coast – neither of municipal services, nor the citizens...“.

All articles and photos, submitted for YRE competition in Montenegro, were posted on website of ECOM, the national operator. Through the environmental programme „Eko kutak“ on Radio Kotor, our local media partner, we invited the audience to take a look at all posted articles and photos. The next morning the car wreckage was removed from the sea. That

was small victory of young people, worried about their living environment, and finally some authorized person organized cleaning of the sea. Finally, this photo got III prize on national level and was sent to YRE competition 2008, where it won Photography Encouragement Award.

Taking part in the Litter Less Winners Workshops in Copenhagen, Stockholm and Nicosia (2012–2014) was a great experience. Mixed teams of young people from 10 countries worked with different approaches with excellent results. The sessions on the Litter Less Campaign were innovative and creative and also great opportunity to exchange experiences as well as take part in field work to improve own skills.

After nine years, YRE programme in Montenegro is now established as respected youth environmental programmes, providing educational materials, valuable prizes and considerable media coverage. The main goal for next school year is declaration YRE programme as a official elective course in education curriculum of Montenegro.

**ПРОГРАММА «МОЛОДЫЕ ЖУРНАЛИСТЫ
ЗА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ»
КАК МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕРНОГОРИИ (перевод)**

С. Карайович

«Молодые журналисты за окружающую среду» – это одна из программ Международной организации по экологическому образованию (FEE), признанная ЮНЕСКО ведущей программой в мире в области экологического образования и образования для устойчивого развития.

Young Reporters for the Environment programme is one of five programmes of Foundation for Environmental Education, recognised by UNESCO as a world-leader within the fields of Environmental Education and Education for Sustainable Development.

Ключевые слова: Молодые журналисты, экологическое образование.

Key words: Young reporters, environmental education.

Международная организация по экологическому образованию (FEE) сотрудничает с ведущими всемирными организациями в области образования и экологии. Среди партнеров организации не только ЮНЕСКО, но и ЮНЕП, ЮНВТО, ИСЕСКО, Хартия Земли.

FEE – это крупная организация, объединяющая представителей 73 стран мира, которые эффективно и качественно проводят в своих странах пять международных программ. Программы «Экошколы/Зеленый флаг», «Изучение леса» и «Молодые журналисты за окружающую среду» направлены на образование и воспитание подрастающего поколения, осознающего необходимость заботы об окружающей среде. «Зеленый ключ» и «Голубой флаг» – это всемирно известные программы, продвигающие идеи устойчивого развития в бизнесе и способствующие бережному отношению к ценным природным ресурсам. Цель FEE – мотивировать людей во всем мире жить по принципам устойчивого развития.

FEE разработала восемь образовательных принципов, которые помогают повысить качество работы в области экологического образования и образования для устойчивого развития. Эти принципы следующие: (1) активно вовлекать участников всех программ в образовательный и воспитательный процесс; (2) мотивировать участников принимать взвешенные решения по вопросам устойчивого развития в повседневной жизни; (3) способствовать при принятии решений сотрудничеству участников программ с заинтересованными лицами и организациями на местах; (4) поддерживать участников программ в их стремлении совершенствовать свои знания, навыки и опыт, развивать критическое мышление и быть готовыми к изменениям; (5) мотивировать участников изучать культуру и традиции, как важный аспект устойчивого развития; (6) способствовать обмену опытом между участниками программ; (7) внимательно изучать инновационные подходы, методики и технологии; (8) уделять большое внимание мониторингу и непрерывному совершенствованию работы в каждой из программ.

Программа «Молодые журналисты за окружающую среду» направлена на предоставление возможности молодым людям заявлять о беспокоящих их проблемах окружающей среды с помощью таких информационных средств, как статьи, фотографии и видео. Это программа дает шанс активным молодым людям поделиться своими взглядами и быть услышанными. Общая задача молодых журналистов – привлечь внимание к экологической несправедливости, исправить ситуацию с помощью соответствующих административных структур. Хочется особенно подчеркнуть, что программа дает молодым людям ощущение, что они могут внести свой реальный вклад в улучшение качества окружающей среды. Надеюсь, что у них такое отношение к решению проблем войдет в привычку.

Молодые журналисты в возрасте от 11 лет до 21 года исследуют экологические вопросы и проблемы, а также предлагают варианты их решения. Программа мотивирует молодых людей высказывать свое мнение об экологических проблемах, которые их беспокоят. Это позволяет им избавиться от своей фрустрации и создать основу для изменения ситуации к лучшему. Программа позволяет участникам приобретать навыки и углублять свои знания, которые им пригодятся к жизни. Программа развивает навыки и углубляет знания об окружающей среде, создает базу для общения, проявления гражданской ответственности, социальной ответственности, личной инициативы, командной работы, лидерских качеств, критического мышления и т. д.

Программа «Молодые журналисты за окружающую среду» основана на методике четырех шагов*:



Шаг 1 – определение и исследование местной экологической проблемы;

Шаг 2 – поиск решений местной экологической проблемы;

Шаг 3 – сообщение с помощью средств журналистики заинтересованным лицам и организациям на местах

о местной экологической проблеме и ее возможных решениях;

Шаг 4 – распространение информации для местных жителей и организаций через средства массовой информации, например, газеты, журналы, радио, телевидение, социальные сети, выставки, видео, мероприятия и т. п.

* Источник: www.yre.global

Программа рекомендует национальным координаторам обращаться к темам, связанным со школьной программой. Во время учебного года было проведено несколько конкурсов.

Международный конкурс программы «Молодые журналисты за окружающую среду» проходит для победителей национальных конкурсов программы, открытых для всех её участников в соответствующей стране. Молодые люди в возрасте 11–21 года могут участвовать в конкурсе самостоятельно или от своего образовательного учреждения. Конкурс проводится ежегодно. На конкурс предоставляются работы молодых людей со всего мира. Работа должна отражать реальную местную проблему, связанную с окружающей средой. Конкурс проводится в трех возрастных категориях. Победитель получает не только приз, но и признание.

День глобальных действий направлен на то, чтобы все учащиеся и учителя во всем мире предпринимали активные действия для продвижения идей устойчивого развития и делились опытом друг с другом. Любые учащиеся и учителя во все мире могут присоединиться к этому мероприятию, которое проходит в течение одной недели в ноябре и в неделю окружающей среды в апреле.

Кампания «Меньше мусора» – это совместный проект компании Ригли и Международной организации по экологическому образованию (FEE) по теме «Рациональное управление отходами». В этом учебном году кампания «Меньше мусора» проводилась для участников международных программ «Эко-шоклы/Зеленый флаг» и «Молодые журналисты за окружающую среду» в 35 странах. Кампания направлена на просвещение детей и молодежи и формирование у них навыков, способствующих реальному снижению количества бытовых отходов.

Программа «Молодые журналисты за окружающую среду» дает молодым людям возможности участия в международных конференциях, связанных с экологической тематикой. Например, программа направляла молодых журналистов в Японию на Всемирный конгресс ЮНЕСКО по образованию для устойчивого развития и в Швецию Всемирный конгресс по экологическому образованию. Программа ищет и находит возможности для активных молодых людей представить свои взгляды на международной арене.

«ЕСОМ – консультации по экологии в Черногории» – это некоммерческая общественная организация. Почти вся её деятельность по предоставлению квалифицированной практической помощи осуществляется волонтерами бесплатно. Организация проводит лекции, общественные обсуждения, пишет статьи, консультирует школы, другие образовательные и общественные организации, делится своими знаниями, опытом, материалами. С 2003 г. ЕСОМ вступила в FEE, как ассоциированный член, а в 2009 г. получила статус полного членства в FEE. Организация проводит в Черногории международную программу «Голу-

бой флаг» с 2003 г., а международную программу «Молодые журналисты за окружающую среду» – с 2008 г.

ЕСОМ уже девять лет подряд проводит программу «Молодые журналисты за окружающую среду» в Черногории. Количество участников программы выросло за эти годы с двух пилотных школ в Которе в 2008 г. до 21 средней и 40 начальных школ в 2016 г. В программе участвуют более 400 учащихся, 76 профессоров-кураторов, на конкурс было подано более 550 работ. Некоторые участники программы выбрали журналистику своей профессией, а несколько активных участников первых лет программы, победителей конкурса, уже выросли и теперь входят в состав Национального жюри программы по Черногории.

Эта программа не требует от учащихся и педагогов посвятить ей все свободное время. Она может осуществляться в рамках обычного учебного процесса, в рамках элективных курсов и через внеурочную деятельность по таким предметам, как экология, биология, география, физика, химия, компьютерная грамотность, родной язык, иностранный язык и другим (например, охрана окружающей среды, средства массовой информации, ...). Студенты, участвующие в программе, делятся своими находками и опытом с помощью статей, фотографий и видео через сеть программы. Кроме того, учащимся рекомендуется распространять свои работы через печатные издания, телерадиовещание и социальные сети.

В первый год проведения программы в Черногории мы организовали пилотный проект в двух школах: в г. Которе в районе Бока Которского залива, входящего в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. В связи с этим учащиеся и профессора-кураторы выбирали в основном проблемы неприемлемого поведения людей на охраняемой территории. Мы получили много фотографий мусора вдоль дорог, в парках, на пляжах, в реке, но одна фотография сломанного автомобиля в море была особенно интересной.



Эта работа, выполненная *Драганом Гросом (16) из высшей школы Котора*, имела очень действенное название: **«А что, контейнеры слишком малы для крупногабаритного мусора?!»**, и короткий текст: «Этот вид прибрежной зоны не свидетельствует о бережном отношении к природной зоне побережья ни со стороны администрации, ни со стороны граждан...».

Все статьи и фотографии, поданные на конкурс программы в Черногории, размещались на сайте организации ЕСОМ, национального координатора программы в Черногории. Через экологическую программу «Еко kutak» на радио Котор, нашего информационного партнера, мы сообщали всем слушателям о возможности изучить размещенные на сайте материалы. На следующее утро автомобиль из моря убрали. Это была маленькая победа молодых людей, заботящихся о своей среде обитания. В результате несколько работников администрации организовали субботник для уборки побережья и прибрежной зоны. По итогам конкурса эта фотография заняла третье место в национальном конкурсе, была направлена на международный конкурс и получила поощрительный приз в номинации «Мотивирующая фотография».

Участие в международных семинарах в рамках кампании «Меньше мусора» в Копенгагене, Стокгольме и Никосии (2012–2014) было исключительно полезно. Молодые люди из 10 стран работали в международных командах, обменивались опытом и получали великолепные результаты. Эти семинары отличались инновационным и творческим подходом, давали возможность участникам отточить свои навыки в реальной практической работе.

После девяти лет работы программы «Молодые журналисты за окружающую среду» в Черногории она превратилась в уважаемую экологическую программу, предоставляющую учебные материалы, ценные призы и существенное отражение в средствах массовой информации. План развития программы на следующий учебный год – включение программы «Молодые журналисты за окружающую среду» как официальный элективный курс в учебный план в Черногории.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ НА ОСНОВЕ «НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ»

А. Э. Курахмедов
Д. Б. Расулова

В докладе раскрывается система непрерывного образования в Узбекистане на основе «Национальной программы по подготовке кадров», а также уделяется особое внимание системе реформирования образования.

Given article is written about the system of constraint education in Uzbekistan on the basis of “National program of professional training”, and also special attention is paid to the system of reforming education.

Ключевые слова: программа развития образования, реформы образования, инновации, наука, исследование.

Key words: program of development of education, reformation of education, innovations, science, research.

С обретением государственной независимости система образования в Узбекистане изменилась существенным образом: была проведена глубокая реформа, в которой основную роль занимает воспитание гармонично развитого поколения. Забота о подрастающем поколении, о духовном, нравственном и физическом развитии детей – основная задача системы образования Узбекистана. Коренное реформирование народного образования в соответствии с Законами Республики Узбекистан «Об образовании», «О национальной программе по подготовке кадров» требуют качественного изменения подходов, первую очередь, к подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров.

«Национальная программа по подготовке кадров» – поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста, который обеспечивает воспитание современных конкурентоспособных кадров. Цели непрерывного образования заключаются в укреплении способности человека к адаптации к преобразованиям в экономике, профессиональной жизни, культуре и обществе. Старинная пословица «век живи – век учись» обрела новый смысл. Процесс практической реализации Национальной программы по подготовке кадров осуществляется в три этапа: первый (1997–2001) – реформирование системы подготовки кадров при сохранении имеющегося потенциала, создание правовых, кадровых, научно-методических и финансово-материальных условий для ее дальнейшего развития; второй (2001–2005) – широкая реализация Национальной программы и усовершенствование ее с учетом накопленного опыта, тенденций развития рынка труда и конкретных социально-экономических условий; третий этап (2005 г. и последующие годы) – на основе анализа и обобщения

накопленного опыта совершенствование и дальнейшее развитие системы подготовки кадров в соответствии с перспективами развития страны.

В настоящее время в результате последовательной реализации положений «Национальной программы...» в республике сформирована «Национальная модель подготовки кадров», включающая в себя следующие составные части: личность – государство и общество – непрерывное образование – наука – производство. Сложившаяся современная система непрерывного образования Узбекистана состоит из следующих 7 видов образования: (1) дошкольное образование; (2) общее среднее образование; (3) среднее специальное, профессиональное образование; (4) высшее образование; (5) послевузовское образование; (6) повышение квалификации и переподготовки кадров; (7) внешкольное образование.

Принципиальные изменения произошли и в организации системы высшего образования. Внедрена двухступенчатая система высшего образования, состоящая из бакалавриата и магистратуры. Бакалавриат – базовое высшее образование с фундаментальными знаниями по одному из направлений высшего образования со сроком обучения не менее четырех лет. Магистратура – высшее образование по конкретной специальности с продолжительностью обучения не менее двух лет на базе бакалавриата. Утверждены классификатор направлений образования и специальностей магистратуры. По каждому направлению образования и специальности магистратуры разработаны и внедрены в практику государственные образовательные стандарты. Высшее образование обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов. Подготовка специалистов с высшим образованием осуществляется в высших учебных заведениях (академиях, университетах, институтах и других образовательных учреждениях высшей школы) на основе среднего специального, профессионального образования. Граждане вправе получать второе и последующее высшее образование на договорной основе.

Большое внимание уделяется подготовке научных и педагогических кадров высшей квалификации. Работа ведется в рамках государственной программы развития школьного образования, где все образование – от дошкольного до послевузовского – едино и непрерывно. А также обеспечивается полная преемственность обучения при переходе с одной ступени на другую. На новый этап вышла и исследовательская работа, значительно улучшено материальное обеспечение научных организаций и сотрудников; созданы институты стажеров, исследователей, соискателей и старших научных сотрудников.

Непрерывность образования определена как основа жизненного успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности кадров. В условиях динамичных изменений современной жизни и стремительного обновления знаний создание гибкой и динамичной системы всеобщего непрерывного образования является важным фактором роста человеческого капитала, инновационного развития и конкурентоспо-

способности любой страны. Такая система должна обеспечивать три главных условия: (1) преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования; (2) возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т. д., с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда; (3) образовательные программы, учебные заведения, направления и разнообразие видов образования должны дать возможность продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

В условиях формирования информационного общества, динамичного наращивания потребностей и глубочайших социально-экономических сдвигов, вхождения в постиндустриальную эпоху только непрерывное образование способно решить проблему преодоления отставания профессионального образования от запросов общества. Среди задач, решение которых необходимо для развития системы непрерывного образования, следует выделить следующие: (а) широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся; (б) стимулирование процесса развития образования с учетом мирового опыта соучредительства и многоканального финансирования учреждений профессионального образования, развитие механизмов привлечения в профессиональное образование внебюджетных средств, создание условий для инвестиционной привлекательности системы профессионального образования; (в) обновление материально-технической базы и инфраструктуры образования, более интенсивная его информатизация; (г) обеспечение инновационного характера профессионального образования за счет интеграции сферы образования, науки и производства; разработки проектов, связанных с развитием различных отраслей экономики, фундаментальной и прикладной науки, с обновлением содержания образования и технологий обучения; создания учебно-научно-производственных комплексов.

Развитие системы непрерывного образования – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов в системах общего среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Его эффективность заключается в том, что конкурентоспособный учащийся или специалист готовится поэтапно по видам образования.

Непрерывное образование должно рассматриваться как составная часть структуры так называемого «обучения в течение всей жизни» и является одним из важных условий инновационной образовательной деятельности.

ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И ЕЁ ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ ТАДЖИКИСТАНА

Х. С. Мавлонова
Д. К. Саторов
Д. С. Шерматов
Д. Н. Солихов

В данной работе представлены итоги использования в учебном процессе новых образовательных технологий: тестирования и тестового контроля. Тесты представляют собой эффективный инструмент повышения качества образования и обеспечения равного доступа к нему.

In this paper we studied the usage of new educational technologies, such as testing and test control within the educational process. In general, the MCQ system gives us quite an effective tool that can be used in the training process to improve the quality of education and ensure equal access to education.

Ключевые слова: тест, контроль, качество, образование, дидактика, программа.

Key words: MCQ system, quality control, education program, didactics.

За последние несколько лет в Таджикистане был принят ряд законов и нормативно-правовых актов, определяющих политику государства в области образования [7]. В целом они призваны обновить систему образования, повысить ее качество и сделать доступной для всех граждан. В образовательной сфере идёт поиск нового содержания и новых форм обучения [5; 10], создаются инновационные учебные технологии, увеличивается использование лично-ориентированных методов, таких как: дистанционное образование, метод проектов и анализа ситуаций, адаптивное тестирование и тестовый контроль. Всё перечисленное преимущественно основано на использовании тестов. Проверка знаний и умений студентов играет значительную роль в учебном процессе. Проверка (тест) – это контролирующая функция, заключающаяся в оценке знаний и умений студентов.

Использование тестирования в образовании – это не изобретение Болонского процесса. Наука оценки знаний при помощи тестов появилась в конце XIX – начале XX в. на стыке психологии, социологии, педагогики и других так называемых поведенческих наук. Тесты использовались для решения о приёме в вузы, на престижную работу и других жизненно важных вопросов. Однако оценка точности результатов измерения и адекватности интерпретации результатов не подкреплялась серьёзной проверкой, а процедура тестирования часто не была стандартизирована. Расширение области применения тестов сильно обострило проблему влияния полученных данных на социальные, психологические и экономические результаты формирования жизненной траектории личности и привело к антитестовым выступлениям, в которых в том числе участвовали студенты [1; 2; 9]. В СССР возобновление

традиции тестовых технологий совпало по времени с началом внедрения ЭВМ, компьютеры позволили формализовать процесс тестирования и облегчили работу с большим массивом статистических данных [6; 8].

Всеми вопросами, касающимися тестирования, занимается тестология – междисциплинарная наука о создании качественных и научно обоснованных измерительных диагностических методик. Фактически тестология представляет собой математическую технологию разработки и использования разнообразных тестов (психологических, технических, медицинских, профессиональных, педагогических и т. д.) и является отраслью прикладной математики и кибернетики. Вся научная и методическая литература публикуется в основном на английском языке. На Западе от уровня развития тестового контроля напрямую зависит рейтинг вуза: чем выше уровень тестирования, тем выше и рейтинг. На сегодняшний день мировыми лидерами в использовании тестовых технологий в образовании являются США, Нидерланды, Япония, Австралия.

Тест обученности – это совокупность заданий, позволяющих определить, в какой мере были усвоены определенные аспекты содержания обучения. Такие методики применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью обеспечивается тематический, рубежный и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости [3; 4; 11].

Текущий контроль. Он необходим для диагностики хода дидактического процесса, выявления динамики успеваемости, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции, текущий контроль и учёт знаний, умений стимулирует учебный труд учащихся, способствует своевременному выявлению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности учебного процесса. Тесты включают в себя задания в виде теоретических вопросов, простые расчётные задачи. Обычно на них затрачивается 10–15 мин.

Промежуточный (рубежный) тестовый контроль применяется после изучения определённой темы, после того как в качестве предварительной подготовки были решены типовые задачи и выполнены лабораторные работы. Данный блок тестов должен включать в себя задания, требующие понимание прочитанного, а также умения определять параметры, необходимые для решения поставленной задачи. Задания, входящие в данный блок, не должны принципиально отличаться от задач, рассматриваемых на уроках. Для решения подобных тестов требуется один урок, т. е. 45 мин.

Итоговый тестовый контроль применяется после изучения определённого раздела, где обобщаются все ранее изученные понятия. Цель – установить степень соответствия между изучаемым материалом и требованиями, выдвигаемыми к минимальному уровню знаний администра-

цией и методистами. (Очевидно, что блок итогового тестового контроля, в отличие от предыдущих видов тестов, должен составляться централизованно, что позволит администрации чётко проследить уровень знаний учащихся в сети своих школ.) Задания, включающиеся в данный модуль, должны диагностировать знание основных понятий, закономерностей. Сюда должны быть включены и задания, рассчитанные на «продвинутых» учеников, т. е. тесты, решение которых по силе лишь тем учащимся, которые проявляли большой интерес к изучаемому материалу. Таких заданий не должно быть больше 20 %.

Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований, быть: (1) относительно краткосрочными, т. е. не требовать больших затрат времени; (2) однозначными, т. е. не допускать произвольного толкования тестового задания; (3) правильными, т. е. исключать возможность формулирования многозначных ответов; (4) относительно краткими, требующими сжатых ответов; (5) информационными, т. е. обеспечивать возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже интервальной шкалой измерений; (6) удобными, т. е. пригодными для быстрой математической обработки результатов; (7) стандартными, т. е. доступными для широкого практического использования – измерения уровня обученности более широких групп обучаемых, овладевающих одинаковым объёмом знаний на одном и том же этапе обучения. При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться основных правил: (1) Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися. (2) Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными. (3) Правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке. (4) Вопросы не должны повторять формулировок учебника. (5) Ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие. (6) Вопросы не должны содержать «ловушек». Прочитав задание, студент должен сразу определить, знает ли он ответ. Если ответ ему неизвестен, то дополнительное время не поможет. Идеально, когда студент сразу отвечает на задание. Надо стремиться к тому, чтобы на обдумывание одного вопроса затрачивалось не более 2 мин. Тесты требуют применения усвоенных умений и навыков в новых условиях, неизученной ситуации, практической деятельности. Их можно использовать в качестве заданий на практических занятиях или при итоговом контроле за весь учебный год.

Бесспорно, тесты дают нам вполне эффективный инструмент, который может быть использован в учебном процессе, в том числе для итоговой оценки знаний. Их главное достоинство заключается в скорости обработки полученных результатов. В конце концов, при отработанной технологии можно довести дело до полностью автоматизированной про-

верки, обеспечив тем самым максимально возможную ее объективность. Но, выигрывая в скорости проверки, мы в чем-то проигрываем. Мы теряем в культуре речи (письменной или устной) – её с помощью тестов не проверить, в объективности полученной оценки, её независимости от того, кто проводит тестирование. К сожалению, эта оценка, если мы собираемся использовать её как оценку знаний студента, содержит систематическую ошибку. Дело в том, что есть достаточно много групп студентов, которые в силу некоторых психологических особенностей плохо проходят тестовый контроль и получают заниженные оценки. Сюда относятся нередкие у нас в Таджикистане «тугодумы», а также так называемые «тестофобы», испытывающие панический страх перед самой процедурой тестирования.

Каковы же недостатки использования тестов для проверки усвоения учебного материала? Существуют предметы, содержание которых плохо охватывается системой тестов. Кроме того, внутри самой дисциплины одни разделы легко проверяются с помощью тестирования, а другие – с трудом. Практически нет тестов, проверяющих умение рассуждать, логически мыслить. Использование готовых тестов существенно облегчает работу. Преподаватель освобождается от части рутинной деятельности, высвобождается свободное время, но при этом возникают другие проблемы, в частности, проблема поддержания уровня профессиональной квалификации. Проверка тестовых заданий и контрольных работ происходит в автоматическом режиме и не даёт никакой профессиональной нагрузки. Само учебное пространство, охватываемое тестами, как уже было сказано, составляет лишь часть учебного предмета. Если преподаватель не будет использовать специальных и дополнительных средств для своего профессионального развития, он почти неизбежно начнет деградировать. Вывод из всего вышесказанного следующий: применение тестового контроля знаний в вузе возможно.

Список литературы

1. Артёмов А., Павлов Н., Сидорова Т. Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России. – 1999. – № 4.
2. Бойцов Е., Дроздов В. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий. Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
3. Внедрение в вузах системы зачетных единиц. Опыт Российского университета дружбы народов, 2007.
4. Галочкин А. И., Базарнов Н. Г., Маркин В. И. и др. Проблемно-модульная технология обучения. – Барнаул, 2004.
5. Глоссарий современного образования (терминолог. слов.) // Нар. образование. – 1997.
6. Гузеев В. В. Оценка, рейтинг, тест // Школьные технологии. – 1998.
7. Љумњурии Тољикистон «Дар бораи маориф». – Душанбе: Шарќи озод, 2004. – 94 саъ.

8. Найдёнова Н. Н., Симкин В. Н., Скэттон Л., Челышкова М. Б. Системы оценки качества в зарубежном образовании (аналит. докл.). – М., 2007.
9. Образцов П. И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2001.
10. Ребин О., Шолина И., Сысков А. Смешанное обучение // Высшее образование в России. – 2005.
11. Тесты ко всем темам курса; Эффективный тематический и итоговый контроль знаний; Тесты соответствуют программе Министерства образования и науки Российской Федерации к учебникам: Угринович Н. Д. Информатика и информационные технологии: 10–11 классы; Гейн А. Г. и др. Информатика и ИКТ в 10 и 11 классах.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СЕРБСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ, ПРОЖИВАЮЩИХ В КОСОВО И МЕТОХИИ В ЗОНЕ ВООРУЖЕННОГО КОНФЛИКТА

Ж. Миленович
Р. Цветкович

Целью данной работы является исследование учебно-воспитательной работы с детьми сербской национальности, проживающих в Косово и Метохии в зоне вооруженного конфликта. Для решения поставленной задачи в июне 2015 г. было проведено выборочное анкетирование учителей начальных классов региона Косовского поморавля (Республика Сербия). Общее количество респондентов $N = 27$. Собранные в ходе обследования данные проанализированы при помощи факторного анализа. При этом выявлено два компонента, указывающих на общие проблемы воспитания и образования детей, проживающих в зоне вооруженного конфликта: (1) проблемы социализации, (2) посттравматический синдром ($KMO = 0,435$; $p = 0,000$; общая дисперсия = $60,900\%$)*.

The aim of this paper is to study the educational activities with Serbian children who live in Kosovo and Metohija in the zone of military conflict. For this purpose there was held the sample survey of primary school teachers of Kosovo Pomoravl region (Republic of Serbia) in June 2015. The number of respondents was 27. Data have been analyzed with application of Factor analysis. Two components have been revealed pointing at common problems in educating children living in the zone of military conflict: (1) problem of socialization, (2) posttraumatic syndrome ($KMO = 0,435$; $p = 0,000$; total variance = $60,900\%$).

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети сербской национальности, зона вооруженного конфликта.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, Serbian children, area of military conflict.

Инклюзивное образование занимает особое место в философии образовательного пространства современной жизни; это и дидактическая стратегия, ориентированная на обеспечение доступа к общей системе образования детей с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями [1]. Физические, социальные и эмоциональные особенности таких детей требуют специального внимания, а также услуг, предоставляющих возможность расширить личностный потенциал. Исследовательская задача, которую поставили авторы, сформулирована следующим образом: раскрыть содержание понятия «дети с особыми образовательными потребностями». Данное

* В работе представлены результаты исследования, выполненного в рамках проекта Материальная и духовная культура Косово и Метохии (регистрационный № 178028), осуществляемого при финансовой поддержке Министерства образования, науки и технологического развития Республики Сербии. Основным оператором реализации проекта является Институт сербской культуры в Приштине с временным расположением в Лепосавиче.

понятие охватывает категорию детей, лишенных возможности приобрести основные знания в школе, т. е. получить образование в рамках регулярных общешкольных программ, соответствующих детям этого возраста [6].

Инклюзивное образование поддерживает и поощряет разнообразие в педагогических практиках, учитывает потребности детей с генетическими или хроническими соматическими заболеваниями, создающими определенные трудности в образовании, и детей без отклонений с достаточным физическим развитием (например, гиперактивные и некоммуникабельные дети). К другой категории относятся дети из неблагоприятной социально-культурной среды и маргинальных групп, отличающиеся низким уровнем жизни и доступом к ресурсам; «социальные» дети – сироты, оставшиеся без попечения родителей, и из приемных семей; дети из двуязычных семей или из другой языковой среды, имеющие проблемы с языком и культурой в месте своего обучения; дети из этнических и лингвистических меньшинств и другой расовой принадлежности; из семей родителей-инвалидов; из семей, чьи родители пребывают в местах лишения свободы; из семей беженцев с территорий военных действий и трудовых мигрантов; из неблагополучных семей (алкоголизм, насилие, криминал); из семей различных вероисповеданий; из семей группы риска, в том числе ВИЧ-инфицированных родителей; с задержкой психического развития из специальных (коррекционных) учреждений; с отклонениями в поведении [6]; дети-правонарушители, вовлеченные в криминальную деятельность и асоциальное поведение; воспитанники школ в колониях и другие категории.

Проблемой исследования является создание инклюзивной образовательной среды для детей Косово и Метохии, проживающих на территории проведения военных действий в сербских анклавах. Автономный край (далее – АК) Косово и Метохия находится на юге Республики Сербии. Гражданские конфликты и вооруженные нападения со стороны албанцев и террористической организации ОАК на сербское население продолжаются десятилетиями. В 1999 г. войска НАТО провели военные действия на территории АК Косово и Метохии. С 1999 г. Косово находится под протекторатом международных миротворческих сил ООН. Будучи жертвами вооруженных конфликтов и терроризма, дети подвергаются невероятным страданиям. Некоторые остались без попечения родителей, многие живут в труднодоступных горных районах на грани нищеты и не имеют доступа к учебно-образовательной деятельности. Церебрастенический (посттравматический) синдром вывляется у большинства детей. Все вышесказанное отрицательно отражается на процессе их полноценного образования и воспитания.

Метод исследования. Авторы доклада высказали предположение о наличии факторов, которые, по оценкам учителей, указывают на неоднократные проблемы, возникающие в процессе учебно-воспитательной деятельности у учащихся, проживающих в зоне военных действий. Эмпирической основой исследования стал опрос респондентов, который проводился методом поточной выборки. Для валидации результатов в сентябре 2015 г. было проведено выборочное анкетирование 27 респондентов – учителей, преподающих в начальных классах Косовского поморавля (АК Косово и Метохия, Сербия). В процессе исследования использованы дескриптивная и трансверсальная (вероятностная) модели. Ведущим средством обработки полученных данных была избрана шкала суммарных оценок, которая спроектирована по типу порядковой трёхпозиционной шкалы Лайкерта. Методический инструментарий – авторский. Оригинальная методика для данного исследования была разработана на основе опроса и высказываний респондентов. В ходе анализа создана шкала ИОДПЗВК (инклюзивное образование детей, проживающих в зоне вооруженного конфликта). Шкала стандартизована, построена на основе 10 высказываний. С помощью порядковой шкалы обработаны полученные данные, проведён их анализ и необходимая коррекция. После каждого высказывания сформирована трехступенчатая шкала для измерения уровня интенсивности согласности. Проведен факторный анализ текстовых показателей, документированных критериями отбора. Изменчивость полученных эмпирических данных описана с помощью их дисперсии.

Результаты исследования. Полученные в ходе исследования данные обработаны факторным анализом, который проводился методом главных компонент с последующей ротацией методом VARIMAX-NORMALIZED.

Таблица 1

КМО-тест и коэффициент сферичности Бартлета

КМО		0,435
Коэффициент сферичности Бартлета	χ^2 df p	172,005 45 0,000

Мера выборочной адекватности КМО = 0,435 (высокая адекватность). Результат может считаться вполне удовлетворительным. Проверка достоверности данных, полученных с применением коэффициента сферичности Бартлета (*Bartlett's Coefficient of Sphericity*), показывает статистически достоверную погрешность на уровне $p < 0,001$ ($p = 0,000$), что свидетельствует о надёжности вычисления корреляционной (нередуцированной) матрицы. Согласно данным, представленным табл. 1, подтвердилась адекватность выборочного исследования.

Таблица 2

Характерные корни и проценты суммарной дисперсии факторов после Varimax-normalized ротации

Главные компоненты	Типичный корень	% суммарной дисперсии факторов	Кумулятивный % суммарной дисперсии факторов
1	3,427	34,265	34,265
2	2,663	26,635	60,900

По критериям собственных чисел Кайзера-Гутмана анализом главных компонент (Principal Components Analysis) выделено два основных фактора с характерным корнем, превышающим единицу. Кумулятивный процент суммарной дисперсии факторов после Varimax-normalized ротации составляет 60,900 % (табл. 2).

Таблица 3

Корреляционный граф Varimax ротации матрицы с (кумулятивной) функцией распределения случайной величины h

Категории	Компоненты		h
	I	II	
а5 Учащиеся с низким уровнем вербальной (коммуникативной) активности	0,858		0,376
а4 Учащиеся с более сложным процессом адаптации к школе	0,814		0,698
а7 Учащиеся с высоким уровнем недоверия к окружающим	0,806		0,508
а9 Учащиеся со слабо выраженной способностью адаптироваться к преобразованиям	0,628	- 0,315	0,804
а1 Проблема мотивации учащихся к активной деятельности	0,613		0,424
а10 Учащиеся не воспринимают особенности общественных отношений	0,543	- 0,359	0,798
а2 Учащиеся со скрытыми условными реакциями (возбуждение)		0,895	0,666
а6 У учащихся наблюдается скрытая психическая травма (боязнь, испуг, страх)	0,398	0,800	0,494
а3 Некоторые учащиеся мысленно отсутствуют на уроке		0,707	0,577
а8 Учащиеся с высоким уровнем агрессивности в школе	0,376	- 0,660	0,744

Функция распределения случайной величины (h) принимает значение $h \geq 0,300$ и удовлетворяет выдвинутое требование. Методом анализа главных компонент (Principal Components Analysis) выделено два основных центра, образованных следующими показателями (табл. 3). Первый показатель определяется шестью категориями: 5, 4, 7, 9, 1 и 10. Объясняет 34,265 % дисперсии результативного признака и называется *проблемы социализации*. Второй фактор определяется четырьмя категориями: 2, 6, 3 и 8. Объясняет 26,635 % дисперсии результативного признака и называется *посттравматический синдром*.

Основные выводы. Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме инклюзивного образования детей сербской национальности, проживающих в зоне вооруженного конфликта. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования подобных вопросов, касающихся процесса образования в Ираке, Боснии и Герцеговине [7] и Тайланде [9]. На это указывает накаляющаяся ситуация в Европе, экономический коллапс и усугубляющийся миграционный кризис, вызванный наплывом беженцев Средиземноморья, спасающихся в Европе из-за военных авантур США. В ходе исследования нами было установлено, что учебно-воспитательная деятельность с детьми, проживающими в зоне вооруженного конфликта на территории АК Косово и Метохии, осуществляется с огромными сложностями. Вот почему в ряде научных областей разрабатываются новые методические подходы к работе с такими детьми. Результаты многочисленных исследований показывают, что эти дети могут успешно воспитываться и обучаться посредством таких мероприятий, как конкурсы, игровые программы, викторины, концерты, экскурсии или через дополнительное образование – искусство [3] и другие научные области [6; 4]. Более глубокое понимание сущности малоисследованных аспектов этой проблемы раскрывают статьи, в которых представлен опыт работы с беженцами и вынужденными переселенцами в экономически развитые демократические государства. Это прежде всего относится к Канаде [8] и Новой Зеландии [1]. Веб-сайт, который содержит библиографию работ, исследующих эту проблему [5], показывает, в какой мере придается значение воспитанию и образованию детей из данных категорий. Анализируя современную военно-политическую обстановку в мире, мы можем с уверенностью сказать, что в будущем актуальность данной проблемы значительно возрастет.

Список литературы

1. Graham, J. (2008). Young New Zealanders and the Great War: Exploring the Impact and Legacy of the First World War, 1914-2014. Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 44(4), 429–444.
2. Илић, М. (2010). Инклузивна настава. Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.

3. Kollontai, P. (2010). Healing the Heart in Bosnia-Herzegovina: Art, Children and Peacemaking. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(3), 261–271.
4. Levy, F., Ranjbar, A. & Dean, C. (2006). Dance Movement as a Way to Help Children Affected by War. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 77(5), 6–9.
5. Masse, A. (2009). Online Resources Related to Children Affected by War, Terrorism, and Disaster. *Childhood*, 85(6), 395.
6. Миленовић, Ж. (2013). Наставник у инклузивној настави. Београд: Задужбина Андрејевић.
7. Penn, H. & Lloyd, E. (2007). Richness or Rigour? A Discussion of Systematic Reviews and Evidence-Based Policy in Early Childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 3–18.
8. Roberts, R., Becirevic, M. & Baker, T. (2009). Children's Understanding of the War in Iraq: Views from Britain and Bosnia. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(1) 17–30.
9. Stewart, J. (2012). Transforming Schools and Strengthening Leadership to Support the Educational and Psychosocial Needs of War-Affected Children Living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189.
10. Tillman, D. (2001). Educating for a Culture of Peace in Refugee Camps. *Childhood Education*, 77(6), 375–378.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В. А. Мясников
Н. В. Моисеева

В статье рассматриваются влияние и роль глобализации на интеграцию образовательных стратегий на постсоветском пространстве.

The article considers influence and a role of globalization on integration of educational strategy at the former Soviet Union.

Ключевые слова: глобализация образования, образовательные стратегии, глобалистика, регионализация, интеграция, взаимозависимость.

Key words: education globalization, educational strategy, global studies, regionalization, integration, interdependence.

Мировое сообщество стало осознавать и понимать, что под воздействием технической эволюции и обмена идеями между странами усиливается взаимозависимость, т. е. возникает явление, известное сейчас под названием глобализация как наиболее глубинное многофакторное явление, характеризующее трансформацию, изменение видов и связей всех общественных отношений: политики, экономики, религии, культуры, социальной сферы, образования, которые двигаются к глобальному единomyслию и открытости мира. Одним из признаков глобализации является исключительно большое значение знаний [2], что позволяет осуществлять перемены во всех областях жизни.

Глобальные изменения, происходящие в мировом сообществе, расширяют масштабы социальных систем, порождают различные формы взаимодействия в совместном решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки, резко повышают динамизм и «непредсказуемость» социальных изменений, которые, в свою очередь, одинаково катализируют как положительные, так и отрицательные процессы, происходящие в отдельных регионах и странах. В совместных действиях в равной степени заинтересованы все государства, будь то политическое, экономическое, гуманитарное сотрудничество. По мере большей открытости рынков, ускорения глобальной коммуникации и технологических изменений взаимодействие между образованием и социально-экономическими условиями становится более тесным. Иными словами, образование оказывается в центре этих перемен. Изменения, вызванные глобализацией и революцией в информационных и коммуникационных технологиях, сближая различные народы мира, помогая им лучше осознавать свою человеческую общность и свои общие заботы и надежды на будущее, в то же время усиливают разрыв как в рамках обществ, так и между теми, кто может использовать их для обогащения своей жизни в культурном, социальном, экономиче-

ском и политическом плане, а также теми, кто не может этого сделать вследствие бедности или отсутствия необходимых знаний, что создает угрозу маргинализации целых новых слоев населения. Таким образом, глобализация открывает новые возможности и новые проблемы. Она представляет собой процесс, который нуждается в формировании и регулировании в целях обеспечения равноправия и устойчивости, отмечается в докладе Всемирного форума по образованию (Дакар (Сенегал), апрель 2000 г.)

Глобализация – сложное явление, вызвавшее далеко идущие последствия. Поэтому неудивительно, что термин «глобализация» приобрел эмоциональные коннотации. На одном полюсе глобализация видится как сила, несущая с собой экономическое процветание народам всего мира. На другом – ее обвиняют как источник современных зол. Вместе с тем глобализация не должна вести к однообразию и стандартизации. Проведение мультикультурной политики не препятствует, а способствует экономическому росту и целостности каждой конкретной страны, расширяет экономическое, социокультурное, информационное взаимодействие и взаимозависимость различных государств, порождает глобальные тенденции в сфере образования наряду с усилением национальной идентификации стран и образовательных стратегий, с другой стороны, способно предотвратить этнические, религиозные, межобщинные и международные конфликты.

Промышленно развитые страны стали источником технологической революции, которая способствовала развитию глобализации, однако эта революция также оказала достаточное воздействие на остальную часть глобальной экономики. Новые технологии изменили международные сравнительные преимущества, превратив знания в важный фактор производства. Знаниеемкие и высокотехнологичные отрасли промышленности – самые быстро растущие секторы глобальной экономики, и успех экономического развития в конечном итоге потребует поддержки этих секторов и конкуренции в них. Это означает, что они должны будут направлять больше инвестиций в образование, профессиональное обучение и распространение знаний. Глобализация открыла дверь для многих благ. Она содействует развитию открытого общества и открытой экономики и поощряет более свободный обмен товарами, идеями, знаниями. Во многих частях света расцветают инновация, творчество и предпринимательство. Совершенствование коммуникаций повысило степень информированности о правах и индивидуальных особенностях и придало силу социальным движениям, направленным на мобилизацию общественного мнения и усиление демократической ответственности. В результате этого начинает формироваться поистине глобальная совесть, которая чувствительно относится к несправедливостям, связанным с бедностью, гендерной дискриминацией и деградацией окружающей среды, где бы это ни происходило.

Наиболее сложным вопросом, возникающим в связи с глобализацией, несомненно, является вопрос об универсальном участии. Для стран, находящихся в процессе преобразований, носящих одновременно экономический, социальный и политический характер, этот вопрос является особенно актуальным. Говоря о причинах универсального, т. е. общемирового, характера, следует, прежде всего, иметь в виду влияние процесса глобализации на развитие образования и, наоборот, влияние образования на процессы глобализации и интеграции. Нет сомнений (или почти нет), что позитивное отношение к этому процессу может быть только у наиболее развитых стран (лидеров), для которых понятие глобализации тождественно понятию расширения собственного культурного пространства, в том числе экономического, образовательного и т. п. Те же государства, от которых глобализация потребует жертвоприношений, не могут не размышлять о том, чем придётся жертвовать, до какой степени оправдано, допустимо разрушение национальной самоидентификации в качестве платы за те преимущества, которые даёт, обещает.

Будет справедливым отметить, что глобализация (хотя и под другим названием) была одной из ключевых идей исторического материализма. Марксизм ныне «не в моде», однако, связь между понятиями «интернационализация» и «глобализация» вполне ощущается. Вообще, неотработанность понятийно-терминологического аппарата рождает путаницу и много недоразумений не только в отечественной, но и в зарубежной глобалистике. Причиной множественности определений являются не столько субъективные пристрастия исследователей, сколько сложность и многогранность самого феномена глобализация. Это и взаимное узнавание бесчисленных племенных и этнических общин, раскиданных природой или актом творения по земному шару, и нарастающий обмен материальными и духовными ценностями между ними, и взаимопроникновение, «смешение» народов и языков в результате миграций и как венец в некотором роде конечный продукт стихийного процесса и сознательной целеустремлённой деятельности – выделение неких общепринятых правил общежития на планете, признаваемых добровольно, либо под давлением, формирование общечеловеческой цивилизации и адекватной ей целостной системы социально-экономического, гуманитарного и политического устройства (миропорядка).

Видимо, дискуссии на эту тему будут продолжаться, но всё же ключевым понятием глобализации, это отмечают отечественные и зарубежные учёные, является «рост взаимозависимости». Очевидно, сегодня следует дополнить такое понимание «вычленением» глобализации как той части этого процесса, которая непосредственно трансформирует многообразные частности в целое, превращая мировое сообщество в мировое общество. А для осознанных, целенаправленных действий в этом направлении можно выделить и другое общепринятое понятие – *интеграция*.

Многие связывают глобализацию исключительно с послевоенным временем. Действительно, за последние десятилетия и годы по сравнению с прошлым темпы «распространения общего» многократно умножились и продолжают ускоряться. Так, в докладе исследовательской комиссии немецкого Бундестага о глобализации мировой экономики (июнь 2002 г.) говорится о том, что количество упоминаний слова «глобализация» в крупной немецкой газете Frankfurter Allgemeine Zeitung увеличилось с 34 в 1993 г. до 1136 в 2001 г. С этой точки зрения правомерно видеть в глобализации заключительную интенсивную фазу интернационализации, так как её истоки теряются в глубине веков.

Интернационализация производства и обмена, столь ощутимо дающая о себе знать сегодня, проявлялась, естественно, и раньше, на протяжении нескольких столетий. Благодаря великим географическим открытиям XV–XVII вв. в международную торговлю оказались вовлеченными новые страны и континенты, ее объем значительно возрос. В последующем промышленная революция и возникновение крупного капитала привели к существенному усилению международных связей. В «Коммунистическом манифесте» (1848) констатировалось: «Крупная промышленность создала всемирный рынок». Этот тезис нашел дальнейшее развитие в «Капитале» К. Маркса, где отмечается взаимосвязанность народов земного шара, особенно цивилизованных, так что каждый из них зависит от того, что происходит у другого. В. Ленин, анализирувавший вслед за Р. Гильфердингом империалистическую стадию капитализма, вводит уже понятие «всемирного капиталистического хозяйства» и призывает составить итоговую картину его развития. Если политические установки авторов можно оспаривать, то их вывод об определяющем значении для истории процесса интернационализации нашел полное подтверждение. Дальнейшее развитие происходило под знаком усиления этого процесса, который во второй половине XX в. приобрел новое измерение¹.

Можно утверждать, что едва люди в разных концах земли начали осваивать мир, как одним из главных побудительных мотивов стала потребность во взаимопонимании, общении и объединении в род, племя, государство, нацию, мировое сообщество. Аристотель пронизательно назвал человека общественным существом. А за отцом наук целый ряд мыслителей предсказывал неизбежное завершение этого пути: объединение человечества. За много веков до Организации Объединённых Наций, транснациональных корпораций и Интернета целостность, т. е., выражаясь современным языком, «глобальность» мира, воплощалась в повсеместном распространении позитивного знания, технических инноваций, мировых религий, основанных на единобожии, вершин философ-

¹ По выражению Э. Гиббенса, глобализация – процесс неравномерного развития, одновременно расчленяющий и координирующий, а по уточнению Г. Шахназарова – распыляющий и консолидирующий.

ской мысли, художественных шедевров. В этом смысле провозвестниками глобализации были Христос, Магомет, Будда, свой вклад в неё внесли Уильям Шекспир, Мигель де Сервантес, Лев Толстой, другие гении, творчество которых перешагнуло национальные границы и стало неотъемлемой частью целостной мировой культуры.

К вопросу о понятийно-терминологическом аппарате примыкает и вопрос о содержании и направленности глобализации. Учёные всё чаще стали высказывать мнения, что нельзя сводить развитие международных отношений только к глобализации, поскольку одновременно с ней идёт и противоположный процесс – регионализации (фрагментации). Утверждалось, что последняя обладает даже более мощной энергетикой и мир вот-вот двинется вспять от уже достигнутой ступени целостности и единства. Таков смысл известной книги Самьюэла Хантингтона «Столкновение цивилизаций». Одним из обстоятельств, затрудняющих однозначный ответ на вопрос, происходит ли «глобализация», является и то, какой фактор берется за основу – этногосударственный, конфессиональный или социальный. Если учитывается только социальный фактор, то «по линии разрыва» между богатыми и бедными жителями планеты происходит не «глобализация», а нечто противоположное ей, т. е. регионализация и фрагментация общественных отношений. На наш взгляд, фрагментация (регионализация) не является противоположностью глобализации, а представляет собой одну из естественных и необходимых форм этого процесса. Как при образовании государства племена и роды распадаются, оставляя после себя граждан, напрямую подчиняющихся новой, уже национальной власти, так постепенное ослабление и распад государств на фрагменты, а затем и на отдельных лиц, становящихся гражданами мирового общества, составляют, по видимому, единственно возможный способ перехода мира в глобальное состояние. В конечном итоге местное – это часть глобального, и курс глобализации находится под влиянием событий, происходящих на региональном (местном) уровне. Таким образом, фрагментация – не противоположный процесс, а органическая (составная) часть глобализации.

Вместе с тем в мире идут немало других серьёзных процессов и нельзя исключать, что последнее слово, определяющее судьбу мира, будет за информатизацией, или за прогрессом военной техники (с которым не удастся совладать), за экономическим взрывом или духовной деградацией. Иными словами, глобализация, бесспорно, оказывает огромное влияние на всё международное развитие, ускоряя одни процессы, замедляя другие и меняя направленность третьих. Придает процессу развития социальной структуры современных обществ наднациональное измерение. Она рождает общество второго порядка, мегаобщество, которое, сохраняя традиционные формы национальных государств, создает наднациональные, глобальные системы связи и отношений, новые потребности и роли, новые механизмы социализации, новые возможности самореализации личности [3].

Можно утверждать, что глобализация – это инструмент, и от умения пользоваться им она открывает блага или не открывает. Это процесс, приводящий к разрушению социальной сферы. Кто овладевает этим инструментом, тот выигрывает. Можно сказать, что глобализация сфокусировала в себе все противоречия и конфликты современного мира.

Одной из важнейших причин большой конфликтности глобализационных процессов являются фундаментальные различия в уровне социально-экономического и политического развития человеческих сообществ, в образе жизни, в отношении к основным проблемам бытия, в системах ценностей. Сегодня они настолько велики, что можно сказать, что человечество живет в разных измерениях и мирах; частично они совпадают, частично существуют параллельно, частично даже не соприкасаются.

Глобализация стимулирует создание больших, относительно однородных социальных пространств, открывающих широкий простор для человеческой деятельности. Они включают в себя территории нескольких соседних государств, находящихся приблизительно на одном уровне развития. Степень их внутренней однородности зависит от основательности интеграционных усилий.

Эффективные стратегии образования – фундамент тех возможностей, которые приносят пользу не только человеку, но и обществу в целом, повышают темпы экономического роста, улучшают образовательные достижения следующих поколений.

Список литературы

1. Богомолов О., Некипелов А. Экономическая глобализация и кризис мирового хозяйственного порядка // Грани глобализации. Трудные вопросы современного развития. – М., 2003. – С. 101.
2. Всемирный форум по образованию. Дакар. Сенегал. 26–28 апреля 2000 г. – Юнеско, 2000. – С. 65.
3. Кувалдин В. Глобальность: новое измерение человеческого бытия // Грани глобализации. Трудные вопросы современного развития. – М., 2003. – С. 74.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

М. С. Якубов
Д. Ш. Зиядуллаев

Представлены педагогические условия эффективной интеграции образования, производства и бизнеса, выявлены способствующие и препятствующие факторы, влияющие на успешное ее функционирование как интегрированной системы, предложены механизмы повышения эффективности региональной системы профессионального образования.

Presents the pedagogical conditions for effective integration of education, industry and business, promote and prevent the identified factors affecting the success of its operation as an integrated system, proposed mechanisms to improve the effectiveness of the regional system of vocational education.

Ключевые слова: интеграция, региональные особенности, интегрированная система, непрерывное профессиональное образование, инновационное образование.

Key words: integration, regional features, the integrated system of continuous professional education, innovative education.

Интеграция профессионального образования и производства – это совместное использование потенциала образовательных и производственных организаций во взаимных интересах, в первую очередь в областях подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, а также проведения совместных научных исследований, внедрения научных разработок и т. д. Данные интеграционные процессы охватывают широкий спектр различных направлений деятельности и проявляются в самых разнообразных формах. В качестве основных факторов, стимулирующих данные процессы, можно выделить [2]: (1) развитие транспортных сетей, технологий коммуникации, позволяющих повысить мобильность, снизить экономические затраты, расход времени на взаимодействие между интегрированными субъектами; (2) мировую тенденцию к интеграции экономических субъектов для повышения их конкурентоспособности. Однако развитие производства в настоящее время невозможно представить без развития науки и образования, вследствие чего формируются интеграционные системы, включающие взаимодействие между его субъектами. Особенностью процесса интеграции является многогранность, противоречивость внутреннего содержания, что обуславливает необходимость интеграции профессионального образования и производства бизнеса как основы повышения эффективности региональной системы.

Сущность интеграции можно выразить в следующих типах взаимосвязей: (а) устойчивое сотрудничество сближающихся субъектов интеграции, обуславливающих совместное развитие; (б) совместная разработка технологий, оптимальное и продуктивное их взаимоотноше-

ние; (в) приобретение студентами профессиональных и межпрофессиональных компетенций, необходимых в будущей работе; (г) развитие инновационных и предпринимательских способностей; (д) применение знаний и умений самообразовательной деятельности; (е) согласование уровней социально-экономического развития за счет многообразия складывающихся отношений в новой интегрированной системе.

Благодаря интеграции обучение приобретает опережающий характер, вырабатываются необходимые способности, умения и навыки, позволяющие решать производственные задачи в условиях неопределенной ситуации, динамичных трансформаций социума и рынка труда.

Развитие профессионального обучения непосредственно связано с расширением связей образования, производства и бизнеса, что предполагает дополнительные вложения финансовых средств в организационные процедуры, направленность их на конкретное практическое применение, внедрение исследований и технологических решений, создание научных производственных на базе профессионально-образовательных учреждений (далее – ПОУ), мониторинг рынка труда. Конечная цель интеграции – создание инновационных форм сотрудничества ПОУ с промышленностью и бизнесом (технопарки, технополисы, иннополисы и др.), являющихся специальными формами техниквнедренческих зон с особыми экономическими условиями при государственной поддержке.

Интеграция предусматривает: (а) формирование систем преемственной передачи знаний и усиление поддержки; (б) генерацию новаторских идей и внедрение их в промышленность; (в) внедрение научных исследований в производство и бизнес; (г) исследование и диагностику оборудования и технологических процессов для конкретного производства, отрасли; (д) повышение уровня теоретической и научной подготовки специалистов; (е) предоставление возможности преподавательскому составу и студентам ПОУ использования современной техники и технологий предприятий; (ж) расширенные функции поддержки для передачи знаний и коммерциализации интеллектуальной собственности; (з) привлечение дополнительных источников финансирования на региональном уровне; (и) создание инновационных форм сотрудничества ПОУ с промышленностью и бизнесом (технопарки, технополисы, иннополисы и др.) [3].

Таким образом, для успешного развития экономики региона необходимо новое качество взаимосвязей между профессиональным образованием, производством и бизнесом на основе глубокого взаимного сотрудничества, расширения коммуникаций и совместного планирования стратегии развития. В данных процессах государство играет решающую роль в процветании интегрированных систем путем создания благоприятной среды. Интеграция обучения и производства предусматривает их органическое соединение в деле подготовки конкурентоспо-

собного специалиста по избранной специальности в ПОУ. Эффект от такого синтеза во многом зависит от формы его реализации, причем **открытое пространство образования** строится в виде системы формальных и неформальных отношений, предоставляющих обучаемым (независимо от их национальной или государственной принадлежности) единые возможности для профессионального роста и последующей деятельности в соответствии с полученной подготовкой.

Направления интеграции профессионального образования и производства имеют многочисленные формы реализации: (1) учебно-научно-производственные комплексы; (2) системы «производство – ПОУ»; (3) филиалы и базовые кафедры; (4) научно-учебные и инженерные центры; (5) системы целевой интенсивной (индивидуальной) подготовки студентов; (6) технопарки и технополисы; (7) творческие коллективы специалистов и студентов и т. д. Следовательно, каждая форма имеет свои особенности в различных условиях конкретных образовательных учреждений.

Процесс интеграции охватывает все стороны деятельности ПОУ. Важнейшим принципом организации учебного процесса здесь является органическое соединение обучения и воспитания студентов с профессиональным становлением на базовых предприятиях в рамках непрерывной научно-производственной практики, которая еженедельно проводится на предприятии. Программа практики предусматривает последовательную схему смены рабочих мест и инженерно-технических должностей, что позволяет целенаправленно формировать комплекс качеств высококвалифицированного специалиста. Непрерывный цикл научно-производственной практики дает возможность [3], не снижая уровня образования в области фундаментальных и общетехнических наук, усилить практическую подготовку и существенно сократить, а для некоторой категории студентов исключить период социальной и профессиональной адаптации молодого специалиста. Наиболее опытные штатные преподаватели и преподаватели-совместители из числа специалистов базового предприятия читают проблемные лекции, проводят семинары-дискуссии, деловые игры. При наличии конкретного и единственного предприятия для ПОУ финансирование учебного процесса и выплаты стипендии студентам выгодно отличает данную форму взаимодействия системы «профессиональное образование – производство», что и является современным развитием «инновационного метода» подготовки инженеров. Конечно, эта система не должна оставаться статичной и не реагирующей на изменения внешней среды. Поэтому необходимо выработать методологические основы, модели, описывающие соответствующую форму интеграции образования и производства, которые позволят приобрести свойство адаптивности, в известной мере «автоматически» подстраиваться под меняющиеся внешние условия. Основной путь реализации этой цели – совершенствование организации и управления системы образования в рамках ПОУ при базовом предприятии.

Список литературы

1. Бегидова С. Н., Хазова С. А., Мозгот В. Г. Развитие конкурентоспособной личности учащихся как целевой ориентир системы общего образования // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2012. Вып. 2. – С. 25–31.
2. Керашев А. А. Развитие подходов к глобализации экономических отношений // Вестн. Адыг. гос. ун-та. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2005. Вып. 3. – С. 85–88.
3. Шайдуллина А. Р. Интеграция «ссуз – вуз – производство» в условиях инновационного инженерного образования // Модернизация образования. – 2007. – № 11. – С. 6–8.
4. Asheim B. T., Coenen L. Knowledge Bases and Regional Innovation Systems: Comparing Nordic Clusters, Research Policy, 2005. – P. 1173–1190.
5. Kurtulu K., Kadir Y. E. Determining Factors Hindering University-Industry Collaboration: An Analysis from the Perspective of Academicians in the Context of Entrepreneurial Science Paradigm // International Journal of Social Inquiry. 2011. Vol. 4, № 1. P. 185–213.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОКУСЕ МОДЕРНИЗАЦИИ И/ИЛИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И МИРОВОЙ ОПЫТ

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Н. А. Азербаета

В статье рассматриваются особенности непрерывного образования как ключевого фактора воспроизводства знания в аспекте его информационно-коммуникативного характера в процессе модернизации современного общества.

In article is considered features of continuous education as key factor of production of knowledge in his information and communication character in the course of modernization of modern society.

Ключевые слова: информационное общество, модернизация, непрерывное образование, знание.

Key words: information society, modernization, continuous education, knowledge.

Актуальность развития системы непрерывного образования обусловлена особенностями мировых социально-экономических процессов, таких как плюрализм и гетерогенность, поликультурность и мультипликация, неустойчивость и маргинальность. В таких характеристиках представит современное общество, которое постоянно меняется в непрогнозируемых направлениях, нестабильно, динамично. Сегодня всеобщий мировой порядок, существовавший несколько столетий, рушится на наших глазах и взамен ему приходит новый, в котором социальное развитие стало определяться не столько предметно-материальным уровнем, сколько виртуально-знаковым фактором информации. В обществе постоянного изменения, когда нет ничего устойчивого, все подчинено власти меняющегося, «движущегося знания», образование как усвоение и энциклопедическое накопление «вечных» истин о мире более не является адекватным. Новые требования к образованию становятся очевидными, чтобы быть связанным с воспроизводством знания, нужно не ограничиваться усвоением и теоретическим описанием мира, а перейти в постоянное освоение связей неповторимых «мгновений» и калейдоскопической непредсказуемости мира. Если в индустриальном мире основой развития выступал экономический рост, основанный на производительном труде, которому соответствовали определенные социальные роли, институты и ценности, то по мере того, как общество становится информационным, происходит изменение стандартов жизни: большее значение приобретает ценность креативного труда, творческой подвижности и способности к инновациям.

В качестве главной задачи в реализации названной модернизации предлагается переход к такому образованию, как непрерывное образование. Непрерывное образование – это процесс роста общего и профессионального потенциала личности в течение жизни, базирующегося не только на организации его различных, следующих друг за другом ступеней (начиная от детского сада и вплоть до институтов повышения квалификации, переквалификации, дополнительного образования и т. п.), но и на изменении его содержательной стороны [4]. Последнее все чаще стали называть коммуникативным или интегративным знанием, вкладывая в это понятие тот смысл, что оно теряет свой знаниевый характер и приобретает ориентацию на постижение самих способов работы по добыванию и освоению каждый раз новых знаний, мелькающих в информационной среде. Такое образование дает возможность человеку всегда находиться в ситуации «между» сменами знаний, пребывать одновременно в двух знаниевых реальностях: той, что существует, и той, которая приходит на смену и оказывается новой.

Содержание непрерывного образования в современных условиях основывается на новом свойстве знания. Будучи информационным, оно непременно оказывается коммуникативным, движущимся, процессуальным. Освоение такого знания есть усвоение движения. Видный польский ученый Ч. Кулисевиц еще в 1919 г. подчеркнул, что «теперь обучение, продолжающееся всю жизнь, становится условием человеческого существования» [2]. Именно с высоким уровнем образованности людей общество может рассчитывать на устойчивое развитие, в этом случае образование становится институтом воспроизводства движения знания в постоянно меняющихся условиях. Непрерывное образование выполняет не только высокую гуманитарную миссию в отношении конкретной личности в современных реалиях, но и способствует развитию государства и его конкурентоспособности на мировой арене. Россия должна стать одним из крупнейших мировых экономическо-инновационных центров. Такую стратегическую задачу ставит перед страной В. В. Путин. В статье «Нам нужна новая экономика» он сформулировал положение о создании креативного класса в России как основной движущей силы социально-экономического развития страны [3]. Можно сказать, что именно интеллект, образованность и креативность выходят на первый план в экономике знаний. Поэтому знания в наибольшей степени должны соответствовать всем новым требованиям. Как отмечает Д. Белл, наиболее значимым для постиндустриального общества становится не столько переход от знания как фундаменту новой власти, сколько изменение характера самих знаний [1]. В условиях постиндустриального общества, по его мнению, типичным является доминирующая роль теоретических знаний, господство теории над эмпиризмом, кодификация знаний в абстрактные системы символов, которые могут быть применены к множеству самых различных ситуаций. Именно поэтому особое

внимание сегодня обращено к университетам как одному из главных звеньев непрерывного образования. По мнению президента России, характер нашей экономики зависит от конкурентоспособности высшей школы, Российской академии наук и государственных научных центров, в которых должны быть утверждены десятилетние программы фундаментальных исследований, происходить постоянное воспроизводство знаний. И если в предыдущем столетии господствующими фигурами были предприниматели, бизнесмены и промышленные руководители, то сегодня «новыми людьми» оказываются ученые, математики, экономисты и создатели новой интеллектуальной технологии. В постиндустриальном обществе решения в области производства и предпринимательства иницируются и определяются другими общественными силами, базирующимися на методологии познания и открытия знания. А именно и только это может способствовать ориентации личности в современном мире и его развитию. Знание в информационном обществе являет собой ценность и оказывается значимым не в своей «мгновенной стабильности», но в своем постоянстве движения. Это и является главной целью непрерывного образования – воспроизводство движения знания на любом уровне.

Информационное общество – это новый образ жизни, вытесняющий индустриальную систему, что выражается в утрате промышленностью своей центральной роли и выдвиганием на это место знания с его информационным содержанием и тех социальных структур, которые связаны с его воспроизводством и формированием многогранности личности в условиях информационно-коммуникативной формы бытия.

Список литературы

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 330–342.
2. Окороков А. В. Интеллект, образованность, креативность – главные показатели рынка труда // Непрерывное образование: вызовы, компетенции, гибкость и последствия для образовательных структур: Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2012. – 370 с.
3. Путин В. В. Нам нужна новая экономика // Ведомости. 30.01.12. – URL: http://www.vedomosti.ru/politics/articles/2012/01/30/o_nashih_ekonomicheskikh_zadachah
4. Шереги Ф. Э., Савинков В. И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. – М.: ЦСПиМ, 2011. – 288 с.

ЭТНИЧЕСКИЙ ФАКТОР И УСТОЙЧИВОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

М. И. Алдошина

В статье рассматриваются аспекты соотношения полиэтничности и этничности в образовании, влияние принципа культуроцентричности на характер изменений в современном образовании, условия устойчивого развития образования, анализируются вопросы утверждения этнокультурной направленности в российском и европейском образовании.

The article discusses aspects of the relation of multiculturalism and ethnicity in education, the influence of the principle of culturocentric on the nature of the changes in modern education, conditions for sustainable development of education, examines the claims of ethno-cultural orientation in the Russian and European education.

Ключевые слова: полиэтничность, этнокультурность, миграционные процессы.
Key words: polyethnicity, ethno-cultural, migration processes.

В 2011 г. В. В. Путин сказал, что стране необходимо десятилетие устойчивого, спокойного развития, тем самым задав условие, определяющее все стороны социального прогресса и стабильности в Российской Федерации [3]. Однако социокультурная ситуация, риски и вызовы второго десятилетия XXI в. не создали предпосылок для реализации задуманного. Современному миру свойственна амбивалентность цивилизационных процессов: с одной стороны, необходимость унификации, с другой – острая потребность в сохранении этнокультурного своеобразия народов. Мировой опыт свидетельствует о том, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение собственного культурного этнического своеобразия наряду с владением (принятием, сопереживанием, «созвучанием») культурой других народов. На несоответствие этнокультурных / поликультурных аспектов современного (общего и профессионального) образования контексту поликультурных отношений в стремительно изменяющемся социуме не раз обращали внимание ученые. «Национальная культура как гарант сохранения традиционных устоев общества, культуры и образования (Н. А. Бердяев, В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, С. В. Дармодехин, И. А. Ильин, М. В. Захарченко, Г. В. Мухаметзянова, Н. Н. Павелко, А. С. Панарин, В. К. Трофимов), противодействуя своим образным рядом и педагогическим потенциалом кризисным явлениям современного общества и массовой культуры (В. Ф. Взятыхшев, Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, О. В. Долженко, Ю. В. Крупнов, Л. Д. Кудрявцев, Л. И. Романова, В. Е. Шукшунов), способствует становлению основ ментальности (Г. Д. Гачев, Б. С. Гершунский, М. В. Захарченко, А. А. Корольков, Д. С. Лихачев, В. Ю. Троицкий, С. Л. Франк). Сложившаяся ситуация требует сохранения феномена «университета» (О. А. Волькенштейн, Е. Т. Емельянова, Е. С. Кулябко, М. И. Матвеев, А. С. Ревушкин, Б. Ридингс, Г. Хаймпель, Ю. Хабермас, Ф. Яблеца) как

механизма аккумуляции и трансляции культуры и исторического опыта через содержание образования, обеспечение его «эталонности» (О. В. Долженко, И. В. Захаров, Е. С. Ляхович, Е. Карье, Н. С. Ладыжец, В. А. Слостенин)» [1, с. 113].

В современной России и мире значимость вопросов этнокультурности и поликультурности в образовании, их соотношение, приоритетность и взаимовлияние определяющим образом экстраполируют образовательную стратегию и реальность практической деятельности в отдельном регионе и конкретной образовательной организации. Учитывая непрерывный характер современного образования (в широком смысле слова, хотя не всегда формализованного), именно фактор этничности, влияние миграционных процессов, крушение идеологии поликультурного подхода и принципов толерантности в образовании (особенно европейском) выступают важнейшими маркерами социального, культурного и образовательного секторов в развитии страны. Здесь уместно привести соображение Б. Л. Вульфсона, заявившего, что «... и власти, и многие общественные деятели провозглашают желание приобщить детей иммигрантов к культуре страны пребывания и вместе с тем сохранить некоторые элементы их родной культуры. Но достичь такого устойчивого баланса пока не удастся» [2, с. 103]. Причина этого кроется в контексте нашей логики рассуждения. Слишком неустойчива ситуация, в которой реализуется образовательная идея, многие теоретические выкладки не проходят проверки временем, политические, военные и экономические проблемы напрямую увязываются с культуроцентричностью и конфессиональным характером социальных отношений.

Наиболее существенными противоречиями теоретического осмысления феномена поликультурности и этнокультурности образования (общего и профессионального) выступают, на наш взгляд, следующие:

во-первых, важнейшей ценностью индустриально развитых обществ и постиндустриальной культуры является ценность индивидуально-личностного развития, основанного на свободе выбора, которая не может быть ограничена ни этнокультурной идентичностью, ни полом, ни национальностью, ни социальным происхождением и т. п. Этнокультурные стереотипы традиционной культуры, интегрированные в учебно-воспитательный процесс и образовательное пространство современного российского образования, специфическим образом трансформируют педагогическую среду становления и развития личности: ограничивают свободу выбора и препятствуют максимальному раскрытию личностного потенциала каждого обучаемого, что может иметь как отрицательное значение для формирующейся личности, так и положительное;

во-вторых, этнокультурному равенству как ценности постиндустриальной культуры и фундаментальному условию формирования жизненных стратегий современной цивилизованной личности противостоит традиционализм этнокультурных отношений, воспроизводимый тради-

ционным семейно-родительским подходом в отечественном образовании подрастающего поколения (например, в полинациональных и полилингвальных регионах, сельской местности);

в-третьих, в то время как в социогуманитарном познании конца XX века произошла смена научных парадигм поликультурности, в свете которой основное внимание переносится на контекст формирования и интерпретации этнокультурных различий, в педагогике и школьной практике доминируют устаревшие подходы («плавильного котла», «мозаики», «ассимиляции»);

в-четвертых, в XX в. существенно изменились условия этнокультурной идентификации. Повсеместный переход к совместному школьному образованию значительно увеличил возможности поликультурной, «интернациональной» стратегии обучения и взаимопроникновения культур, формирования смежных этнокультурных идентичностей, облегчил взаимопонимание между этносами, создавая психологические условия для формирования кооперативных продуктивных отношений между учащимися в различных сферах общественной и личной жизни.

На данном этапе нет практической необходимости быстрого внедрения теорий этнокультурного образования, так как исторически в России и «Русском мире» образование строится на взаимодействии и взаимообогащении друг друга при активном сохранении, трансляции и расширении взаимовлияния культур на базе традиционных ценностей русской этнокультуры. Постепенность, плавность, текучесть педагогических процессов в сфере поликультурного взаимодействия, на наш взгляд, иллюстрирует состояние устойчивости в общественной сфере, выступая залогом качественного о продуктивного вектора в будущее.

Список литературы

1. Алдошина М.И. Аспект результативности формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете // Образование и общество. – 2010. – № 3. – С. 113–115.
2. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 103–109.
3. Путин В.В. Отчет Правительства РФ в Государственной Думе РФ от 20.04.2011 [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www. youtube. com.](http://www.youtube.com) – свободный.

QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

J. Anttila
K. Jussila

Quality education is the main driver for the lifelong learning of people and the development of the organizations and society. Accordingly, also UNESCO's global vision for education towards 2030 is endeavoring to 'ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all'. From the quality point of view, the existing situation is however very fragmented and challenging. A great variety of organizations provide formal and non-formal education for lifelong learning to people having very different needs and expectations, and the education providers and experts are not very aware of the general professional quality concepts and practices. Very recently the international standardization committee ISO/PC 288 has started the work of harmonizing quality management in the educational organizations with the other organizations of the society by using the common professional approach. This new standardization will challenge all educational organizations, because it requires the adoption of the general basic quality concepts and quality management structures and practices. This will enable educational organizations to demonstrate their ability to provide consistently education to the requirements and strive for enhancing satisfaction of the involved parties.

Качественное образование – главный двигатель для непрерывного обучения и развития как организаций, так и общества. Согласно взгляду ЮНЕСКО на образование, к 2030 “необходимо обеспечить равные возможности для получения качественного образования и непрерывного обучения для всех людей”. С точки зрения качества, текущая ситуация в образовании очень фрагментарна и сложна. Многие учреждения предоставляют формальное и неформальное образование для людей с разными потребностями и ожиданиями, но сами провайдеры обучения зачастую не владеют самыми базовыми профессиональными концепциями и понятиями. Совсем недавно международная комиссия по стандартизации ISO/PC 288 начала работу по балансировке качества образования с использованием профессионального подхода. Эта стандартизация затронет все образовательные учреждения, поскольку требует внедрения базовых понятий и практик управления качеством. Этот процесс позволит образовательным учреждениям повысить удовлетворённость от образовательных услуг всех заинтересованных сторон.

Key words: Educational organizations, quality management, lifelong learning, standardization.

Ключевые слова: образовательные учреждения, управление качеством, непрерывное обучение, стандартизация.

Education is in general considered as the main driver for the lifelong learning of people as human individuals, members of different organizations and citizens of the societies [5]. To ensure this, in the educational organizations quality should be considered as the essential factor in the education provision and learning. As the influential contributor, UNESCO in its new general global vision for education towards 2030 is endeavoring to 'ensure inclusive and equitable *quality education* and promote lifelong learning opportunities for all' [20].

From the quality point of view, the general existing situation is very fragmented [1]. The education is provided by a great variety of educational organizations, and people in different societies have very different needs and expectations. Quality topic has largely been pointed up globally in educational discussions, and quality is said as crucial factor in education, although the used quality phraseology and approaches are not consistent. Quality of education has often proved to be only a lip service, and even recognized education professionals or experts [19] seem not to be familiar with the common professional quality practices or methodology, which are well established in the most countries and millions of different organizations. Systematic quality approach is even perceived as unpleasant and frustrating, or as an additional and stressful issue. However, high quality does not take place accidentally but needs a professional approach and coherent quality realization in the processes of teaching and learning and within the educational organizations' management.

The international standardization committee [12] ISO/PC 288, 'Educational organizations management systems – Requirements with guidance for use', has started very recently the work of harmonizing quality management of the educational organizations with the other organizations of the society by using the common professional approach. This work is based [13] on the most well-known and widely used standard [11] ISO 9001:2015 of the general requirements of quality management. The committee is creating at the first phase the standard ISO 21001, which is now at the Committee Draft (CD) stage [17]. Experts from 39 countries are participating this work, and the final standard can be expected to be completed within a couple of years. The standard ISO 21001 will challenge all educational organizations and requires the adoption of the general basic quality concepts and quality management structures and practices. The standard will enable educational organizations to demonstrate their ability to provide consistently education to learners conforming to be applicable with the legal and regulatory requirements and hence increasing the credibility of the organization, and aim at enhancing satisfaction of the interested parties of the educational organizations. This standard also advises educational organizations to develop their quality management that can promote to identify where the requirements are being met, where the gaps may exist, and the areas where improvement can be made. According to the standard ISO 21001, the educational organization should consider the quality management approach as a strategic decision and take into account influence of the learning environment, changes in the environment, and risks associated.

The professional starting point is the adoption of the general basic concepts and definitions and to set up the development on the general Quality Management Principles (QMPs) that according to the standard ISO 9000:2015 [10] consist of seven principles: (a) Customer focus, (b) Leadership, (c) Engagement of people, (d) Process approach,

(e) Improvement, (f) Evidence-based decision making, and (g) Relationship management. These principles should be complemented and interpreted from the educational viewpoint that at present is under consideration in the committee ISO/PC 288. The very basic terms that are necessary for the professional quality approach also in the educational organizations are *quality* and *quality management*, which are generally defined in the standard ISO 9000:2015.

ISO 21001 focuses on the interaction between the educational organization, teacher, learner and other interested parties. Interested party [10] is a person or organization that can affect, be affected by, or perceive itself to be affected by the decision or activity of the educational organization. Learning results are co-created by the teacher and learner in certain environments through direct human interaction (that we have considered as the ontological archetype model of all teaching/learning phenomena [5]) and indirectly through the teaching material and software based information technological means [5].

Naturally, the learner's viewpoint has the essential role when we consider quality of education. The learner's satisfaction is defined as his/her perception of the degree to which the set of inherent characteristics of the achieved learning fulfills his/her needs and expectations. That is not, however, enough for the quality of learning, which requires satisfaction of all learning involved interested parties, for instance including that of the teachers. The essence of the quality of education is the satisfaction of all involved interested parties of the educational organization. The key challenge for quality is to recognize and fulfill the needs and expectations of the interested parties that may consist of involved individuals, organizations and the whole society and include learners, teachers, parents, government, non-governmental organizations (NGOs), trade unions, etc. Their needs and expectations cannot be standardized, nor even easily identified. Learning needs are shifting [8] from 'learning to know and do' to 'learning to be and live together'. Tensions or dilemmas that become to be overcome in this context include the following dimensions and are much dependent on culture: a) Global and local, b) Universal and individual, c) Tradition and modernity, d) Long-term and short-term, e) Consumption and sustainability, f) Competition and equality, g) Expansion of knowledge and human capacity to assimilate it, h) Spiritual and material, etc [8].

Basic needs for human learning consist of literacy, oral expression, numeracy, problem solving, etc., and knowledge, skills, values, attitudes, etc. that the modern society factually demands. Also linguistic competences are essential for consistent thinking and effective communication [6]. The broad scope of needs for societal learning include ethics and culture, science and technology, and economy. Education is carried out through teaching and supporting processes [5; 2] that are managed as an organizational system. In the educational organizations quality is ensured through *quality management*

that means *the management of the organization with regard to quality* [20]. Hence, quality management is primarily aimed at the organization's own internal managerial purposes and seamlessly embedded within the organization's own internal operational and managerial processes. A part of the quality management is *quality assurance*, and its purpose is to create or strengthen *confidence among the organization's external interested parties* [10] that the organization is capable to fulfill their requirements.

Quality improvement focuses on *increasing the organization's ability* to fulfill quality requirements [10]. It is a key element of the professional quality management and is based on human and organizational learning for enhanced competences.

Terminology, language and the text structure of the standard ISO 21001 are aligned with many other ISO Management System Standards (MSS) for specialized skills of different disciplines needed for the organizational management, including quality management, environmental management, information security management, etc., through the application the general ISO Directives for the MSSs [15]. This helps organizations implement and integrate the requirements of different disciplines simultaneously, which is a relevant need also in the educational organizations.

Risk management is the well-established practice of the quality discipline for preparing for uncertainties in the organizational activities. In the educational organizations, risk management is quite a new issue, but the new standard ISO 21001 will bring the risk-based thinking also to them as a requirement. General guidance for the risk management and organizational practices is presented in the standard ISO 31000 [9].

Educational organizations need to meet requirements related to the privacy, information security and intellectual property issues. These aspects are not explicitly considered in the ISO 21001, but several other standards are available for managing these specific issues [16]. Educational organizations should provide learning opportunities that meet individual accessibility requirements. However, many organizations are experiencing reduced funding and shortages of resources. As well, there are inequities within systems that influence on the development and delivery of educational services. These are also challenges when implementing the requirements of the ISO 21001. All requirements of ISO 21001 are generic and intended to be applicable to all educational organizations that provide, share and facilitate the construction of knowledge to learners through teaching, training or research, regardless of the type, size and education service provided. Hence, the application area of the standard is very broad.

All organizations, including educational organizations, always have some level of quality and quality management naturally integrated within the organizations' normal operational and managerial processes. Hence, it is not necessary to build any particular 'quality management system'. The most essential issue is to improve the existing situation, and in fact it can be done

continually. This can also be understood as the implicit purpose of the standard ISO 21001.

All general standardization strives for positive and proactive aims [3], including (a) improved organizational performance and confidence, and quality of products, (b) decreased operational costs, and (c) improved communication between people and organizations. However, at the same time it also has general cons including inadequacies, inconsistencies and other problems mainly due to the normal standardization processes and particularly the consensus practices.

According to the ISO definition [14], standardization is “an activity giving solutions for repetitive application, to problems essentially in the spheres of science, technology and economics, aimed at the achievement of the optimum degree of order in a given context. Generally, the standardization activity consists of the processes of formulating, issuing and implementing standards”. This means that the implementation of standards in organizations is a part of the standardization. Hence, it also is the responsibility of the educational organizations’ management and experts to take advantage of science, technology and experience in applying the standards and clarify, correct, and complete general standards and find creative solutions in their implementations in order to achieve their own organizational benefits [3]. Implementation of quality management based on the standard ISO 21001 and with the stimulation of excellence and innovation [13] can be considered as the challenge to the educational organizations.

Process approach is the most central issue in realizing the organization’s quality management [2]. This is, however, a demanding challenge, because the organizational system consists of complex organizational structures and processes of relating [18]. Process management should have a holistic approach and especially the focus on people aspects. A critical issue for process performance and process management is the behavior of individual human performers [4], both employees and managers, and how they understand the overall aims and their roles in the process scope within the larger organizational context they are involved in. The important topic of process management is, however, considered in the standard ISO 21001 only in a sketchy way.

The standard ISO 21001 considers the performance measurements and evaluation from many different viewpoints including: a) Monitoring, measurement, analysis and evaluation, b) Internal audit, c) Management review, d) Self-assessment.

In this article, we do not go deeper into the evaluation methodologies, because we have comprehensively considered quality evaluation of education and learning in another article [1]. The most important issue is that the performance evaluations lead to the performance improvement and create confidence among the interested parties of the educational organizations.

The standard ISO 21001 is seen as an unprecedented point in history when the educational organizations have many opportunities to collaborate, share and innovate with each other and also with the experts of the quality discipline. Consortiums of educational organizations work closely together to coordinate the development/delivery of resources, to identify and support improvements to educational practices, theory, and to foster and encourage innovation and creativity. Through digital technologies, learners have access to a wealth of resources including the new and emerging technologies that can be used by learners to create content and to connect with each other. With the standard ISO 21001 we are facing challenges: (1) To apply professional quality principles, concepts and practices in great variety of educational organizations aligned with the organizations of other field of the society globally; (2) To include quality management practices integrated within educational organizations' general management structures and activities; (3) To improve effectively and efficiently the degree of fulfilling the needs and expectations of all interested parties of education.

This also reinforces that any organizational management is not the same as quality management, and quality management is not the same as the organizational management.

References

1. Anttila J., and Jussila, K. (2015). Quality evaluation of education and learning. World Quality Forum, Budapest.
2. Anttila J., Jussila K. (2013). An advanced insight into managing business processes in practice, Total Quality Management & Business Excellence, Volume 24, Issue 7–8.
3. Anttila J., Jussila, K. (2015). ISO 9001:2015 – A questionable reform. What should the implementing organizations understand and do? World Quality Forum, Budapest.
4. Anttila, J., Jussila, K. (2013). People aspects, an undervalued area in the procedures of business process management, EOQ Congress in Tallinn Estonia
5. Anttila, J. and Jussila, K. (2015). Striving for the 'Quality society' through high quality education and lifelong learning, 59th EOQ Congress, Athens, Greece.
6. Chomsky N. (2016). What kind of creatures are we? // Columbia University Press New York.
7. Cross J. (2003). Informal learning – the other 80%. <http://www.americlearningmedia.net/edicion-000/3-analysis/3231-informal-learning-the-other-80>
8. Delors J. (1998). Learning: The treasure within. UNESCO Paris, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
9. ISO (2009). ISO 31000 Risk management – Principles and guidelines, ISO, Geneva, Switzerland.
10. ISO (2015). ISO 9000:2015 Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. ISO, Geneva, Switzerland.
11. ISO (2015). ISO 9001:2015 Quality management systems – Requirements, ISO, Geneva, Switzerland.
12. ISO (2015). ISO/PC 288 Educational organizations management systems - Requirements with guidance for use.

- http://www.iso.org/iso/home/standards_development/list_of_iso_technical_committees/iso_technical_committee.htm?commid=4960304
13. ISO, 2015. ISO 21001 Briefing note, Educational organization management systems, http://www.iso.org/iso/iso21001_briefing_note.pdf
 14. ISO/IEC (2004). ISO Guide 2, Standardization and related activities – General vocabulary, ISO, Geneva, Switzerland.
 15. ISO/IEC (2012). Directives, Part 1, Consolidated ISO Supplement – Procedures specific to ISO, Annex SL, Proposals for management system standards, ISO, Geneva, Switzerland
 16. ISO/IEC (2015). ISO/IEC JTC 1/SC 27 – IT Security techniques. http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_tc_browse.htm?commid=45306
 17. ISO/PC 288/WG 1 (2016). ISO/CD 21001 Educational organization management systems – Requirements with guidance for use.
 18. Stacey, R. (2002). Organizations as complex responsive processes of relating. *Journal of Innovative Management* Vol. 8, No. 2, Salem USA, Winter 2002/2003.
 19. UNESCO (2015). Education for all 2000 – 2015: Achievements and challenges. EFA Global monitoring report. UNESCO Publishing, Paris, France.
 20. UNESCO (2015). Incheon Declaration, Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (перевод)

Ю. Анттила
К. Джуссила

Качественное образование – главный двигатель для непрерывного обучения и развития как организаций, так и общества. Согласно взгляду ЮНЕСКО на образование, к 2030 «необходимо обеспечить равные возможности для получения качественного образования и непрерывного обучения для всех людей». С точки зрения качества, текущая ситуация в образовании очень фрагментарна и сложна. Многие учреждения предоставляют формальное и неформальное образование для людей с разными потребностями и ожиданиями, но сами провайдеры обучения зачастую не владеют самыми базовыми профессиональными концепциями и понятиями. Совсем недавно международная комиссия по стандартизации ISO/PC 288 начала работу по балансировке качества образования с использованием профессионального подхода. Эта стандартизация затронет все образовательные учреждения, поскольку требует внедрения базовых понятий и практик управления качеством. Этот процесс позволит образовательным учреждениям повысить удовлетворённость от образовательных услуг всех заинтересованных сторон.

Quality education is the main driver for the lifelong learning of people and the development of the organizations and society. Accordingly, also UNESCO's global vision for education towards 2030 is endeavoring to 'ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all'. From the quality point of view, the existing situation is however very fragmented and challenging. A great variety of organizations provide formal and non-formal education for lifelong learning to people having very different needs and expectations, and the education providers and experts are not very aware of the general professional quality concepts and practices. Very recently the international standardization committee ISO/PC 288 has started the work of harmonizing quality management in the educational organizations with the other organizations of the society by using the common professional approach. This new standardization will challenge all educational organizations, because it requires the adoption of the general basic quality concepts and quality management structures and practices. This will enable educational organizations to demonstrate their ability to provide consistently education to the requirements and strive for enhancing satisfaction of the involved parties.

Ключевые слова: образовательные учреждения, управление качеством, непрерывное обучение, стандартизация.

Key words: Educational organizations, quality management, lifelong learning, standardization.

Образование в целом рассматривается в качестве основной движущей силы непрерывного развития людей, как человеческих индивидуумов, членов различных организаций и граждан сообществ [5]. Чтобы обеспечить это, в образовательных организациях качество должно рассматриваться как важный фактор в обеспечении образования и обучения. Внося большой вклад в обеспечение вышеуказанного, ЮНЕСКО в своем новом общем глобальном видении в отношении развития образования до 2030 г. стремится «обеспечить всеобъемлющее и отвечающее

интересам всех людей *качественное образование* и способствовать возможности непрерывного обучения для всех» [20].

С точки зрения качества, общая сложившаяся ситуация является чрезвычайно фрагментарной [1]. Образование предоставляется большим количеством образовательных организаций, и люди в разных обществах имеют очень разные потребности и ожидания. Тема качества сейчас самая обсуждаемая на глобальном уровне, качество является определяющим в образовании, хотя используемые понятия и подходы к нему не последовательны. Обеспечение качества зачастую остается лишь на словах, и даже признанные специалисты и эксперты в области образования [19], кажется, не знакомы с общепринятыми профессиональными практиками и методологиями, которые хорошо зарекомендовали себя в большинстве стран и миллионах различных организаций. Систематический подход к качеству просто воспринимается как неприятный и раздражающий, или как дополнительный стрессовый фактор. Тем не менее, высокое качество не обеспечивается случайно, оно нуждается в профессиональном подходе и необходима согласованная реализация политики управления качеством в процессах преподавания и обучения, а также в организационно-управленческом аспекте работы образовательной организации.

Международный комитет по стандартизации (ISO / PC 288, «Системы управления в образовательных учреждениях – Требования и руководство по применению») [12] совсем недавно начал работу по гармонизации управления качеством образовательных организаций с другими организациями общества, используя общий профессиональный подход. Эта работа основана [13] на самом известном и широко используемом стандарте (ISO 9001: 2015) [11] относительно общих требований менеджмента качества. На первом этапе Комитет создал стандарт ISO 21001, который сейчас находится на стадии проекта [17]. Эксперты из 39 стран принимают участие в этой работе, и, как ожидается, окончательный стандарт может быть закончен в течение нескольких лет. Стандарт ISO 21001 будет предназначен для всех образовательных организаций и требует принятия общих основных концепций качества, а также структур и практик управления качеством. Стандарт позволит образовательным организациям продемонстрировать свою способность обеспечивать последовательно образование учащихся, соответствующее применяемым законодательным и нормативным требованиям. Этот стандарт также рекомендует образовательным организациям разработать свою систему управления качеством, чтобы определить, где требования удовлетворяются, а где могут существовать пробелы, а также области, в которых может быть сделано улучшение. В соответствии со стандартом ISO 21001, образовательная организация должна рассмотреть подход к управлению качеством в качестве стратегического реше-

ния и учитывать влияние среды обучения, изменений в окружающей среде, а также соответствующие риски.

В основе общих принципов управления качеством (QMPs), в соответствии со стандартом ISO 9000: 2015, лежит развитие семи ключевых понятий: (1) «ориентированность на клиента»; (2) «лидерство»; (3) «привлечение людей»; (4) «процессный подход»; (5) «улучшение»; (6) «принятия решений на основе фактических данных»; (7) «управление взаимоотношениями». Эти принципы и ключевые понятия должны быть дополнены и интерпретированы с точки зрения образования, что в настоящее время рассматривается в комитете ISO / PC 288. Основные условия, которые необходимы для профессионального подхода к качеству и в организациях образования, – это *качество* и *управление качеством*, которые в целом определены в стандарте ISO 9000: 2015.

ISO 21001 фокусируется на взаимодействии между образовательной организацией, учителем, учеником и другими заинтересованными сторонами. Заинтересованная сторона – это лицо или организация, которые могут повлиять на деятельность образовательной организации [10]. Учебные результаты совместно создаются учителем и обучающимся в определенных средах посредством прямого человеческого взаимодействия (которое мы рассматривали в качестве модели онтологического архетипа всех явлений преподавания / обучения [5], так и косвенно через информационно-технологические средства, содержащие в себе учебный материал и программное обеспечение [5].

Естественно, что точка зрения обучаемого важна, когда мы рассматриваем качество образования. Удовлетворение обучающегося определяется как восприятие той степени, в которой совокупность присущих характеристик достигнутого обучения выполняет его потребности и ожидания. Этого, однако, не достаточно для качества обучения, так как требует удовлетворения всех вовлеченных заинтересованных сторон, например, учителей. Сущность качества образования заключается в удовлетворении всех вовлеченных заинтересованных сторон образовательной организации. Ключевой проблемой качества является признание и удовлетворение потребностей и ожиданий заинтересованных сторон, которыми могут выступать государственные организации, неправительственные организации, общественные объединения, профсоюзы, учащиеся, учителя, родители и т. д. Их потребности и ожидания не могут быть ни стандартизированы, и ни легко идентифицированы. В настоящее время потребности в обучении смещаются от «учиться, чтобы знать и делать» к «учиться, чтобы быть и жить вместе» [8]. Сложности или дилеммы, которые необходимо преодолеть в этом контексте во многом зависят от культуры и располагаются на следующих уровнях: (а) глобальном и локальном; (б) универсальном и частном; (в) традиционном и новом; (г) долгосрочном и краткосрочном; (д) конкуренции и равенства; (е) духовном и материальном и др. [16].

Основные потребности человеческого обучения состоят из грамотности, владения устной речью, умения считать, решать проблемы и т. д., а также знаний, навыков, ценностей, взглядов, которые востребованы современным обществом. Кроме того, языковые компетенции также имеют важное значение для последовательного мышления и эффективной коммуникации [6]. Широкий охват потребностей общества в обучении включают в себя этику и культуру, науку и технику, экономику. Обучение осуществляется через преподавание и вспомогательные процессы [5; 2], которые управляются как организационная система. В образовательных организациях качество обеспечивается за счет *управления качеством*, что означает *управление организацией в отношении качества* [10]. Следовательно, управление качеством в первую очередь направлено на решение собственных внутренних управленческих задач организации и легко встраивается в собственные внутренние операционные и управленческие процессы организации. Составной частью управления качеством является *обеспечение качества*, и его цель состоит в том, чтобы создать или укрепить *доверие среди внешних заинтересованных сторон организации*, чтобы организация была способна выполнить их требования [10]. *Улучшение качества* фокусируется на *повышении способности организации* выполнять требования к качеству [10]. Это является ключевым элементом профессионального управления качеством и основывается на обучении людей и организации для расширения своих компетенций.

Терминология, язык и структура текста стандарта ISO 21001 приведены в соответствие со многими другими стандартами системы управления ISO (MSS) для специальных навыков различных дисциплин, необходимых для организационного управления, включая управление качеством, экологический менеджмент, управление информационной безопасностью и т. д., путем применения общих Директив ISO для MSS [15]. Это помогает организациям внедрять и интегрировать требования различных дисциплин одновременно, что является актуальной необходимо также и в образовательных организациях.

Управление рисками является хорошо установившейся практикой управления качеством для подготовки к неопределенности в организационной деятельности. В организациях образования управление рисками является довольно-таки новым вопросом, но новый стандарт ISO 21001 предполагает существование рисков. Общее руководство по управлению рисками и организационными практиками представлены в стандарте ISO 31000 [9].

Образовательные организации должны соответствовать требованиям, связанным с вопросами конфиденциальности, информационной безопасности и интеллектуальной собственности. Эти аспекты прямо не рассматриваются в стандарте ISO 21001, однако, существует несколько других стандартов для управления этими вопросами [16]. Образова-

тельные организации должны предоставлять возможности для обучения, которые отвечают требованиям индивидуальной доступности. Тем не менее, многие организации испытывают снижение финансирования и нехватку ресурсов. Также существует неравенство внутри системы, которое влияет на развитие и предоставление образовательных услуг. Это также проблемы, которые придется решать при внедрении требований стандарта ISO 21001. Все требования ISO 21001 являются универсальными и предназначены для применения ко всем образовательным организациям, которые обеспечивают, совместно используют и способствуют предоставлению знаний учащимся посредством теоретического и практического обучения или проведения исследований, независимо от типа и размера образовательных услуг. Следовательно, область применения стандарта весьма широка.

Во всех организациях, в том числе образовательных, естественно, всегда присутствует определенный уровень качества и управления качеством, которые интегрированы в обычные операционные практики и процессы управления. Таким образом, нет необходимости создавать какую-либо конкретную «систему управления качеством». Наиболее важным вопросом является улучшение существующей ситуации, и, на самом деле, это может происходить непрерывно. Это также может быть определено как неявно обозначенная цель стандарта ISO 21001.

Любая общая стандартизация преследует позитивные и упреждающие цели, в том числе (а) повышение эффективности работы организации и укрепление доверия, а также качества продукции, (б) снижение эксплуатационных расходов, и (в) повышение эффективности общения между людьми и организациями [3]. Тем не менее, существуют и общие недостатки, включая несоответствия и другие проблемы, в основном за счет обычных процессов стандартизации и, в частности, практик на основе консенсуса.

Согласно определению ISO [14], стандартизация является «деятельностью, которая предлагает решения для повторяющихся процедур, в основном, в области науки, техники, экономики и направлена на достижение оптимальной степени порядка в данном контексте. Как правило, деятельность по стандартизации состоит из процессов формулирования, выпуска и внедрения стандартов, следовательно, в обязанности менеджеров и экспертов образовательных организаций также входит обеспечение возможности пользоваться преимуществами науки, техники и опыта в области применения стандартов, а также уточнение, исправление и завершение общих стандартов, поиск творческих решений по их реализации для достижения своих собственных организационных преимуществ [3]. Внедрение систем управления качеством на основе стандарта ISO 21001 и стимулирование инноваций и передового опыта [13] можно рассматривать как задачу, стоящую перед образовательными организациями.

Процессный подход является самым главным вопросом в реализации управления качеством организации [2]. Это, однако, ответственная задача, так как организационная система состоит из сложных организационных структур и процессов взаимодействия [18]. Управление процессами должно основываться на целостном подходе, и особый акцент должен быть сделан на людях. Важным вопросом для осуществления процессов и управления процессами является поведение отдельных людей-исполнителей [4], как работников, так и менеджеров, а именно то, как они понимают общие задачи и свои роли в частном и в более широком организационном контексте, в который они вовлечены. Эта важная тема управления процессами, однако, рассматривается в стандарте ISO 21001 только схематично.

В стандарте ISO 21001 оценка эффективности работы рассматривается со многих различных точек зрения, включая следующее: (а) мониторинг, измерение, анализ и оценка; (б) внутренний аудит; (в) анализ управления; (г) самооценка.

В этой статье мы не углублялись в методологию оценки, потому что рассмотрели эти вопросы в другой статье [1]. Самым важным вопросом является то, что оценка деятельности приводит к повышению производительности и создает доверие между заинтересованными сторонами в образовательной организации.

Стандарт ISO 21001 рассматривается как беспрецедентный момент в истории, когда образовательные организации имеют много возможностей для сотрудничества, обмена и внедрения инноваций путем взаимодействия друг с другом, а также с экспертами в области качества. Консорциумы образовательных организаций работают в тесном сотрудничестве с целью координации взаимодействия и предоставления ресурсов, выявления и поддержки усовершенствований образовательной практики и теории, а также для стимулирования и поощрения инновационной деятельности и творчества. С помощью цифровых технологий учащиеся имеют доступ к огромному количеству ресурсов, включая новые и новейшие технологии, которые могут быть использованы учащимися для создания контента и для объединения друг с другом. При помощи стандарта ISO 21001 мы решаем следующие важные проблемы: (1) применение принципов, концепций и практик профессионального качества во многих образовательных организациях в сотрудничестве с организациями, работающими в других областях в сообществах во всем мире; (2) включение практик управления качеством и их интеграция в общие структуры управления и управленческую деятельность; (3) эффективное улучшение и повышение степени удовлетворения потребностей и ожиданий всех заинтересованных сторон процесса образования.

Всё это подтверждает, что любое управление организацией – это не то же самое, что управление качеством, и что управление качеством – это не то же самое, что управление организацией.

Список литературы

1. Anttila J., and Jussila, K. (2015). Quality evaluation of education and learning. World Quality Forum, Budapest.
2. Anttila J., Jussila K. (2013). An advanced insight into managing business processes in practice, Total Quality Management & Business Excellence, Volume 24, Issue 7–8.
3. Anttila J., Jussila, K. (2015). ISO 9001:2015 – A questionable reform. What should the implementing organizations understand and do? World Quality Forum, Budapest.
4. Anttila, J., Jussila, K. (2013). People aspects, an undervalued area in the procedures of business process management, EOQ Congress in Tallinn Estonia
5. Anttila, J. and Jussila, K. (2015). Striving for the 'Quality society' through high quality education and lifelong learning, 59th EOQ Congress, Athens, Greece.
6. Chomsky N. (2016). What kind of creatures are we? // Columbia University Press New York.
7. Cross J. (2003). Informal learning – the other 80%. <http://www.americlearningmedia.net/edicion-000/3-analysis/3231-informal-learning-the-other-80>
8. Delors J. (1998). Learning: The treasure within. UNESCO Paris, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
9. ISO (2009). ISO 31000 Risk management – Principles and guidelines, ISO, Geneva, Switzerland.
10. ISO (2015). ISO 9000:2015 Quality management systems - Fundamentals and vocabulary. ISO, Geneva, Switzerland.
11. ISO (2015). ISO 9001:2015 Quality management systems - Requirements, ISO, Geneva, Switzerland.
12. ISO (2015). ISO/PC 288 Educational organizations management systems - Requirements with guidance for use. http://www.iso.org/iso/home/standards_development/list_of_iso_technical_committees/iso_technical_committee.htm?commid=4960304
13. ISO, 2015. ISO 21001 Briefing note, Educational organization management systems, http://www.iso.org/iso/iso21001_briefing_note.pdf
14. ISO/IEC (2004). ISO Guide 2, Standardization and related activities – General vocabulary, ISO, Geneva, Switzerland.
15. ISO/IEC (2012). Directives, Part 1, Consolidated ISO Supplement – Procedures specific to ISO, Annex SL, Proposals for management system standards, ISO, Geneva, Switzerland
16. ISO/IEC (2015). ISO/IEC JTC 1/SC 27 – IT Security techniques. http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_tc_browse.htm?commid=45306
17. ISO/PC 288/WG 1 (2016). ISO/CD 21001 Educational organization management systems - Requirements with guidance for use.
18. Stacey, R. (2002). Organizations as complex responsive processes of relating. Journal of Innovative Management Vol. 8, No. 2, Salem USA, Winter 2002/2003.
19. UNESCO (2015). Education for all 2000 – 2015: Achievements and challenges. EFA Global monitoring report. UNESCO Publishing, Paris, France.
20. UNESCO (2015). Incheon Declaration, Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>

КОНЦЕПТ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ LIFELONG LEARNING

О. В. Баландина
И. А. Монастырская

В статье рассмотрена проблема формирования адекватной вызовам времени модели образования. Модель образования должна трактоваться как концепция всей жизни человека и общества, выстраиваться как интегративная система. Наряду с требованиями компетентности и конкурентоспособности в образовательном процессе необходима его настройка на формирование опережающего сознания, нравственных и гуманистических начал личности, способствующих переходу на программу устойчивого развития социума с природным миром.

The article is dedicated to a problem of development of an education model relevant to challenges of current time period. A model of education should be regarded as a whole life concept of a human and of a society, should build up as an integrated system. Along with demands to competence and competitiveness of an education process it should be adjusted to construction of an advanced consciousness, moral and humanistic personal inceptions contributing to conversion to sustainable development of social and natural worlds.

Ключевые слова: опережающее сознание, опережающее образование, ноосферная цивилизация, непрерывное образование, творческая личность, живое знание, интеграция, компетентность, акмеология, диалоговое общение.

Key words: advanced consciousness, advanced education, noosphere civilization, constant education, creative personality, active thinking, integration, competence, acmeology, dialog communication.

Современная цивилизация переживает системный кризис, проявлением которого являются все более нарастающие глобальные проблемы. Во многом их решение зависит от системы образования и воспитания личности. Многие страны уже сумели понять, что образование, вся интеллектуальная инфраструктура представляют собой условие экономического роста, формируют будущую экономику, и государство несет солидные затраты на развитие человеческого потенциала. В России «Концепцией-2020» предусмотрено двуединое развитие экономики: инновационное и одновременно социально ориентированное. Сдвинуть эти процессы могут люди активные, творческие, мыслящие глобально. Серьезной проблемой становится обеспечение стран необходимыми кадровыми ресурсами. Очевидно, что сфера образования способна не только оказать влияние на оба эти направления, но и ответить на запрос общества по формированию личности XXI в.

В той или иной мере образование всегда было востребовано обществом, любая цивилизация заинтересована в знании, любая цивилизация есть «цивилизация знаний» [7]. Современное общество, которое принято называть информационным, меняет положение человека в социуме, создает новые возможности развития, предъявляет к нему определенные требования, но и порождает риски, ситуации

неопределенности и кризиса. Российские (советские) специалисты еще в конце 80-х гг., исследуя проблему устойчивого развития, отмечали, что технократическое сознание, функционирующее по «отстающему принципу», оказывается не в состоянии прогнозировать и разрешить риски и противоречия техногенной цивилизации, перейти на программу устойчивого развития социума с природным миром [6]. Поэтому возникает проблема «опережающего» изменения сознания и на этой основе – всех видов деятельности человека по предотвращению кризисов. Опережающее изменение общественного сознания возможно только в результате массового социального процесса, именуемого образованием и воспитанием.

Объектом анализа выступает концепт опережающего образования, обуславливающий необходимость непрерывного образования, декларируемого и реализуемого в практике современных реалий ЮНЕСКО с 1993 г. До конца XX в. общество не ставило перед образованием задачу «опережающего развития», т. е. в целом образование было консервативным, но, чтобы удовлетворить новые запросы общества, ноосферной цивилизации современное образование должно не только соответствовать настоящим реалиям, но и быть способным определять вектор будущего развития общества. Фундаментализация образования, научно-исследовательская деятельность, эффективность (практическая направленность) – основные принципы, на которые должна опираться образовательная парадигма в XXI в. Одним словом, современное образование должно дать личности, с одной стороны, теоретические знания (фундаментальные), ориентирующие его на будущее, позволяющие его проектировать, реализовывать свой творческий потенциал, быть мобильным, а с другой стороны, формировать навыки, умение использовать знания на практике, быть информированным и востребованным на рынке труда.

Русские философы-славянофилы (А. Хомяков, И. Киреевский) ввели понятие «живое знание», трактуемое ими как живой образ, живое слово, живое движение, живое действие. Это знание отражает позицию, при которой учитель и обучающийся осуществляют совокупное действие по пониманию. А. С. Хомяков утверждал, что подлинное, «живое знание» не может быть привлечением отдельных субъектов, автономных индивидов, а по сути своей соборно и открывается нам в свободном общении друг с другом. Такое «живое знание», объединяющее всех людей, предполагает более глубокое и органичное единство человека, поскольку оно охватывает не только сознание человека, но и все его духовные проявления, всю цельность человеческого духа, основанием которого выступает вера в божественную реальность [8, с. 97]. Так, например, Иван Киреевский писал о необходимости соединения «всех познавательных способностей в одну силу, внутреннюю цельность ума», когда «разум в постижении цельной истины сольется с требованиями веры», когда «от-

влеченные логические способности» сольются с «голосом восторженного чувства», когда «внушения отдельного эстетического смысла» соединятся с «господствующей любовью своего сердца», и только тогда будет возможно истинное знание, рожденное «верующим мышлением» [4, с. 321]. Таким образом, русские философы-славянофилы заложили основные принципы «диалогического сознания», отражающие позицию, при которой учитель и обучающиеся осуществляют совокупное действие по пониманию.

Позднее, в XX в., мыслители-диалогисты (М. Бахтин, М. Бубер, С. Франк, А. Лосев, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси) обосновали концепт диалога, языкового, «речевого мышления» как фундаментального принципа бытия человека и человеческого сообщества. Именно в диалоговом, живом общении учителя и ученика возможно «живое знание» о мире и о себе. «Живое» знание способствует рождению личности, «человека в человеке» (М. М. Бахтин), «его поведенческого текста» [1], где автором выступает личность, которая «пишет самой себя». И этот текст – живой, который творится самой личностью в диалоговом общении с другими. Построенное знание – это всегда испытание мира, которое одновременно есть испытание себя самого. «Живое знание» в таком контексте трактуется как ценность и соотносится с ценностями «опережающего образования», где понятия не становятся со временем «окостенелыми», «итогом познания», но выступают «орудием, органом, приёмом, энергией познания или заблуждения, хваткой ума» [3, с. 165].

Важнейшая стратегическая функция и одновременно ценность «опережающего образования» состоит в том, что оно способствует постоянному, целенаправленному и систематическому поиску новых знаний, информационных технологий, открывает воспитанникам новые миры, помогает ориентироваться в них. Обучающиеся «открывают себя», растут духовно и личностно. Б. М. Бим-Бад считает, что «...Опережающее образование целенаправленно готовит учащихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой образовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию...» [2, с. 51]. Таким образом, можно утверждать, что ценности «опережающего образования» – это: (1) ответственность перед настоящим и будущим; (2) стойкая способность и склонность к напряжённому труду и переменам его видов; (3) конструктивное мировоззрение; (4) способность к непрерывному образованию, к сотрудничеству; (5) умение корректировать свою деятельность, справляться с противоречиями; (6) способность принимать ответственные решения; (7) эмоциональная насыщенность мыслительной деятельности [2, с. 51–55]. «Живое» знание не должно стать оппозицией научному, программному знанию, поскольку опирается на эти виды знания, являясь их предпосылкой и обретая динамизм возможного изменения.

С нашей точки зрения, опережающее сознание личности более всего востребовано в системе образования, и особенно в системе высшего (университетского) образования, напрямую связанного с научно-исследовательской деятельностью студента, будущей профессией. Современный выпускник нуждается в целостном, действительно универсальном образовании, которое возможно только в единстве гуманитарного и естественно-научного, технического образования. Сегодня университет может и должен взять на себя подготовку специалистов для решения не только проблем в сфере инновационных технологий, но и в сфере глобального управления, так как глобальные проблемы, порождаемые в условиях системного кризиса, во многом можно решить при помощи опережающего сознания. Как следствие, опережающее развитие образования обуславливает необходимость формирования у молодежи активной жизненной позиции, желания развиваться и реализовывать свой личностно-профессиональный потенциал, проявляющийся в способности и готовности участвовать в социальных преобразованиях. В реальности по окончании вуза выпускник обнаруживает когнитивный разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой. Затем, приобретая опыт, специалист снова обнаруживает когнитивный разрыв – на этот раз между наличной практикой и невозможностью ее понять и применить. В условиях отсутствия целеполагания и планирования необходимо формировать не только технологические и коммуникативные навыки, но и концептуальное мышление. Концептуальные навыки как результат акмеологических качеств личности есть способность прогнозировать события и принимать ответственные решения на основе системного анализа [5]. Ряд экспертов доказывает, что акмеологические качества – результат интерактивного обучения, направленного на формирование навыков и умений активного, творческого отношения к знаниям, к самой личности и тем ситуациям, в которые она включена.

Современная практика демонстрирует серьезные противоречия между целями и интересами «поколения Y» и институциональными порядками и нормами. Негативная переориентация молодежи особенно заметна в сфере труда. С одной стороны, спектр побудительных мотивов самореализации этого поколения обогащается благодаря информированности, с другой – среди основных ценностей отсутствуют ценности труда. Вызывает тревогу то, что наиболее привлекательными для российской молодежи являются сектор простых услуг, операции с недвижимым имуществом, торговля, где не требуются высшее образование, высокая квалификация и опыт работы. Между тем конкурентоспособным может быть лишь специалист, обладающий личностной потребностью в соединении узкого профессионализма и универсализма, потребностью в саморазвитии.

Российская педагогика рассматривает образование не только как канал передачи знаний, но и как механизм культурного воспроизводства нации. Таким образом, образование оказывается не неудобным дополнением к жизненным реалиям, а необходимым условием бытия любого человека, любой культуры, помогающим предвидеть будущее, сознательно его прогнозировать и управлять сложными процессами.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.
2. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Сов. педагогика. – 1988. – № 2. – С. 51–55.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола. – 2-е изд., доп., 1994. – 304 с.
4. Киреевский И.В. Критика и эстетика. – М.: Мысль. – 2-е изд., доп., 1998. – 276 с.
5. Максимов Г.К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 21 с.
6. Урсул А. Д. На пути к опережающему образованию // Энергия: Экономика, техника, экология. – 1998. – № 12. – С. 57–62.
7. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц., комм. и послесл. С. Табачниковой. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
8. Хомяков А.С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. Работы по богословию. – М.: Медиум, 1994. – 478 с.

РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Ф. Бенсон

П. С. Шамрицкая

В статье рассматриваются ключевые аспекты формирования компетенций научно-педагогических работников высшей школы, направленные на развитие готовности преподавателей к решению задач в области международного стратегического партнерства между университетами, реализации совместных научных и образовательных проектов, разработки и реализации уникальных на мировом уровне образовательных программ.

The paper presents the key aspects for the development of core faculty competencies in the field of international strategic partnership between universities, internationally scientific and educational collaboration, development and implementation of unique educational programs.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, развитие компетенций научно-педагогических работников, развитие образования, международная конкурентоспособность высшей школы.

Key words: internationalization of higher education, competency-based faculty development, educational development, global competitiveness of higher education.

В контексте развития постиндустриальной и инновационной экономики первостепенными функциями высшей школы становятся проведение фундаментальных научных исследований как основы технологий будущего, а также создание технических и технологических инноваций, т.е. актуализируется роль высшей школы в качестве форпоста науки и инноваций. Как отмечает В. В. Путин, «Восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития. Международная конкурентоспособность нашей высшей школы должна стать нашей национальной задачей» [4]. Возросший уровень требований к педагогической составляющей деятельности преподавателей поднимает вопрос оптимизации системы профессионально-педагогического образования [2]. Развитие современной высшей школы невозможно без комплексной системы повышения квалификации научно-педагогических работников (далее – НПР), учитывающей современный российский и мировой опыт и направленной на развитие следующих базовых компетенций: (1) готовность к ведению профессиональной деятельности на иностранном языке; (2) умение проектировать образовательные программы (модули, курсы) с учетом международных стандартов инженерного образования; (3) способность реализовать образовательные программы (модули, курсы) с использованием опыта и лучших практик университетов – мировых лидеров; (4) умение создать сетевое взаимодействие с зарубежными университетами при совмест-

ной разработке и внедрении образовательных программ (модулей, курсов); (5) способность организовать и обеспечить международную аккредитацию образовательных программ (модулей, курсов).

Наличие данных компетенций у НПР – необходимое условие интернационализации высшей школы, основными элементами которой являются: (а) международная мобильность студентов и преподавателей; (б) международные совместные образовательные программы; (в) мировой статус университета, высокие места в международных рейтингах; (г) подготовка глобально конкурентоспособных специалистов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в междисциплинарном и межкультурном контексте; (д) ведение педагогической и научно-исследовательской деятельности на английском языке, публикация результатов научно-исследовательской работы в международных научных журналах; (е) развитие стратегического партнерства и реализация совместных проектов с зарубежными коллегами [5]. Многолетний опыт Национального исследовательского Томского политехнического университета (далее – ТПУ) в области международной деятельности [1] позволил создать систему дополнительного профессионального образования НПР, направленную на развитие компетенций, обеспечивающих повышение конкурентоспособности университета на российском и международном уровнях. В настоящее время ТПУ значительно повысил свои позиции в международных рейтингах и входит в ТОП-300 университетов мира и ТОП-150 вузов Европы (рейтинг THE).

Для развития базовых компетенций НПР, направленных на становление процесса интернационализации университета, разработан комплекс программ по следующим ключевым направлениям: (1) направленные на формирование и развитие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции сотрудников ТПУ, а также на развитие педагогических компетенций НПР в области преподавания на английском языке. Наличие данных компетенций необходимо сотрудникам и преподавателям для осуществления эффективной профессиональной деятельности, в том числе в рамках реализации программ развития университета. Отличительная особенность программ – их практическая направленность: результатами освоения являются элементы учебно-методических комплектов дисциплин, статьи, презентации, проекты и другие материалы на английском языке. При формировании пакета программ особое внимание уделяется мировому опыту подготовки преподавателей и привлечению ведущих университетов к разработке совместных образовательных модулей. В настоящее время в университете успешно реализуются совместные программы с университетом Саутгемптона (Великобритания): (а) осуществление профессиональной деятельности средствами английского языка; (б) обучение профессиональному английскому языку в электронной среде; (в) развитие профессиональных компетенций руководителей уни-

верситета средствами английского языка; (г) подготовка публикации на английском языке; (2) программы, нацеленные главным образом на развитие готовности НПР вуза к эффективной педагогической деятельности в исследовательском университете мирового уровня. Они охватывают такие темы, как организация образовательной деятельности университета, в том числе международной, разработка и реализация программ дополнительного образования, разработка фондов оценочных средств, проектирование и организация самостоятельной работы студентов, проектно-организованное обучение, национальные и мировые тенденции развития высшего образования и др. В ТПУ разработан и внедрен модуль «Применение требований международной концепции CDIO для модернизации программ подготовки бакалавров в области техники и технологий». Целью программы – формирование компетенций преподавателей вуза в области эффективного и результативного применения концепции и международных стандартов CDIO для создания конкурентоспособных модулей подготовки бакалавров на основе модернизации их содержания и технологий реализации. Акцент программы сделан на подготовку слушателей к внедрению проблемного и проектного обучения студентов; (3) программы, нацеленные на формирование и развитие способностей проектировать, реализовывать и управлять электронным обучением. Их тематика включает разработку электронного курса и организацию в нем лекционных занятий, групповой и совместной деятельности студентов, создание контента для электронных курсов (видео, мультимедийных материалов, виртуальных лабораторных комплексов), активные методы обучения в электронной среде, проектирование массовых открытых онлайн-курсов и др.

Ключевые направления повышения квалификации НПР ТПУ были определены с учетом проекта профессионального стандарта «Научно-педагогический работник», Паспорта преподавателя ТПУ [3], требований Международного общества по инженерной педагогике IGIP к компетенциям педагогов инженерного вуза, рекомендаций стандартов CDIO, а также программ развития ТПУ. Основой проектирования и реализации дополнительного профессионального образования НПР ТПУ являются компетентностный и деятельностный подходы, принципы личностно ориентированного обучения, теория контекстного обучения. Отличительной характеристикой программ повышения квалификации преподавателей стала гибкая образовательная траектория (возможность составления индивидуальных учебных планов за счет модульной структуры программ). Реализация представленной модели повышения квалификации позволила создать систему непрерывного развития компетенций научно-педагогических кадров, значительно повысив уровень педагогического мастерства и качество подготовки специалистов, признаваемое не только на российском, но и на международном уровне.

Список литературы

1. Замятин А. В., Кокарева И. В., Бенсон Г. Ф. Международная образовательная деятельность // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 95–98.
2. Минин М. Г., Бенсон Г. Ф., Беломестнова Э. Н., Паканова В. С. Непрерывное развитие педагогического профессионализма преподавателей инженерного вуза // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5 (5). – С. 41–45.
3. Порядок проведения аттестации профессорско-преподавательского состава в Томском политехническом университете (Приложение к Положению об аттестации в Томском политехническом университете, утвержденному приказом от 10.04.2012 №25/од) // Корпоративный портал ТПУ, 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://portal.tpu.ru:7777/departments/head/pravo/attestation/Tab/attestation.doc>.
4. Путин В. В. О наших экономических задачах // Ведомости. 30.01.2012. – № 3029. – URL: http://www.vedomosti.ru/politics/articles/2012/01/30/o_nashih_ekonomicheskikh_zadachah
5. Laura E. Rumbley, Philip G. Altbach, and Liz Reisberg. Internationalization within the Higher Education Context // The SAGE Handbook of International Higher Education. 2009. pp. 3–26.

РАЗВИТИЕ МАГНИТНЫХ ШКОЛ В США ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Т. Н. Бокова

Автор рассматривает систему магнитных школ США как одну из ключевых элементов современного американского образования. В статье проведен анализ связи системы данного обучения с постмодернистскими установками на культуроморфность, субъектность, образовательную непрерывность и мультипарадигмальность в обучении. Выбранная автором стратегия имеет целью показать проблемы современного американского образования и варианты их решения с учетом постмодернистской модели обучения.

The author discusses the system of magnet schools in the USA as one of the key elements of the contemporary American education. The article analyzes the connection of this learning system with the post-modern principles of culturemorphism, subjectivity, educational continuity and multiparadigmality. The chosen strategy has a certain aim – to show the problems of contemporary American education and options for their solutions based on the postmodern model of learning.

Ключевые слова: постмодернизм, субъектность, альтернативная школа, магнитная школа, США.

Key words: postmodernism, subjectivity, alternative schools, magnet schools, USA.

Постмодернизм, безусловно, является стилем мышления современного общества и человека, и как стиль мышления он, бесспорно, оказывает влияние на все сферы социальной действительности. Наиболее явно это проявляется в области образования, поскольку именно образование как среда взаимодействия людей в высшей степени чутко реагирует на все вызовы современности. В области образования воздействие постмодернизма сказывается в требованиях, связанных с качеством образования, отказом от универсальных теорий и знаниевой парадигмы; переходом к множественности и постоянному обновлению содержания; предложениями каждому учителю выработать свои подходы, не давать «готовые» знания, а размышлять в диалоге с учеником, порождая содержание образования непосредственно в общении, опираться не на план и конспект урока, а на личный опыт ученика [1]. Фундаментальная для педагогической реальности эпохи постмодерна установка на разрушение традиционных представлений об образовании как «гомеостатической» среде, центрированной и замкнутой на учителя, обозначает в качестве альтернативы образовательную среду со множеством возможностей для учеников прежде всего. В этих условиях меняются подходы к образованию, которые должны адекватно отражать новые требования и предпочтения современной постмодернистской эпохи.

Постмодернистские идеи доступного для всех «открытого образования», которое создает условия для самоопределения личности, формирования собственной индивидуальности, были подхвачены американскими учеными и практическими работниками системы образо-

вания. Они все чаще стали отдавать предпочтение новому направлению в педагогике, отражая его как в теоретических исследованиях, так и в образовательной практике США при попытке достичь высоких результатов в области образования в условиях достаточно жесткой мировой конкуренции. Почему возникло такое предпочтение? Способ решения двух ключевых проблем в сфере образования США в XX в. – повышения уровня качества образования в средних школах и обеспечения равных образовательных возможностей – сводился к констатации трудностей в системе среднего образования, проведению реформ, введению новых нормативных документов, что, в конечном счете, не привело к эффективному решению данных проблем. Более того, создание различных экспериментальных авторских школ, опирающихся на ведущие педагогические концепции XX в., хотя и соответствовало новым тенденциям в логике интересов страны, но не способствовало приобретению равных образовательных возможностей ее гражданами. В частности, перед представителями различных научных школ и направлений стояла такая проблема: как сделать, чтобы дети из семей с невысоким уровнем образования и незначительной социальной поддержкой при относительно слабом вмешательстве школы приобрели такие же устремления и сумели достичь таких же успехов в учебе, как и дети представителей среднего класса. Было очевидно, что традиционные модели, опирающиеся на классические теории, не ведут к успешному результату.

Магнитные школы, возникшие в 70-х годах XX в. в США, отразили одну из ключевых идей постмодернизма – ацентризма, отказываясь от поисков универсальной теории содержания образования в пользу множественности. Под магнитными школами в данном случае понимаются некие образовательные учреждения, которые имеют уникальные в своем роде предметы в учебном плане или же фокус на той или иной области образования с целью привлечения детей и их родителей для создания поколения достойных учеников [5]. Суть магнитных школ заключалась в том, чтобы предложить ученикам альтернативное образование, которое в значительной степени было сосредоточено на конкретной области интересов, для того чтобы привлечь учеников из различных школьных округов. Ученики объединялись посредством общих целей в области образования, в результате получилась некая добровольная сегрегация. Таким образом, можно понять метафору «Магнитная школа», которая означает «школа для привлечения студентов». В начале своего образования магнитные школы должны были сделать две вещи: (1) открыть территориальный набор через традиционные школьные зоны и (2) обеспечить достойную обстановку для привлечения студентов и их семей из других школьных регионов.

Ранние учебные программы школ с углубленным изучением предметов отражали направленность школьных предметов, таких как математика, естественные науки и виды искусства. Но учебные программы

магнитных школ были задуманы по другому принципу – внесение в списки школ с углубленным изучением отдельных предметов должно было осуществляться по выбору ученика на основе его интересов, а не на отборе учеников по результатам теста, что полностью соотносится с постмодернистским принципом субъективности. Сегодня школьные округа используют магнитные школы для повышения успеваемости учащихся, приведения успеваемости учеников к среднему показателю, введения инновационных образовательных методов и практик, которые смогут поднять планку всем школам. Среди учебных тем и/или учебных подходов, представленных в магнитных школах, в настоящее время оказались следующие: (а) аэрокосмическое образование, (б) коммуникации, (в) кулинарное искусство, (г) наука об окружающей среде, (д) международные исследования, (е) языковое погружение, (ж) обеспечение правопорядка, (з) военная наука.

Особого внимания заслуживают условия поступления, при которых школы не только принимают некоторые добровольные заявки из регулярных зон посещаемости, в результате чего школьный контингент отличается по расовым, этническим или иным признакам, но и используют автоматизированную случайную систему лотереи. Например, таким способом пользуется большинство специализированных школ округа Дувал, штат Флорида. Исключения составляют школы международного бакалавриата, зачисление в которые основывается на рассмотрении заслуг учеников, и школы искусств, в которых требуется собеседование и прослушивание. Однако лотерейная система имеет некоторое преимущество для определенных категорий студентов: для тех, кто проживает вблизи этих специализированных школ, у кого в школе, в которую подаются документы, учится родственник, и для тех, кто вложил инвестиции в школу [6].

В магнитных школах разрабатываются индивидуальные учебные планы и осуществляется персонализированное обучение, что позволяет ученикам открывать в себе новые возможности, силы и таланты и реализовать свой потенциал; связывать логическое и эмоциональное в обучении; рассматривать факты не изолированно, а как часть общего; развивать эмпатию; контекстуализировать содержание образования. Несмотря на то, что школы могут иметь общую тему, ученики по-прежнему изучают полный спектр предметов. Каждый предмет корректируется в соответствии с местными, государственными или национальными стандартами обучения (т. е. едиными), но каждая дисциплина преподается в рамках темы школы. Магнитные школы отличает то, что учащиеся, родители и учителя добровольно принимают участие в жизни школы по своему выбору, а ученики и их семьи чувствуют как физическую, так и эмоциональную защищенность обучения в таких школах. Этот положительный эффект во многом является результатом того, что альтернативные школы стремятся к гуманизации и индивидуализации

процесса обучения путем создания малых образовательных учреждений, что соответствует постмодернистским установкам на культуроморфность, субъектность, образовательную непрерывность и мультипарадигмальность.

В то время как школы с углубленным изучением предметов более сбалансированы по расовому признаку, чем их традиционные аналоги, в них могут появиться другие нарушения гармонии. Школы с углубленным изучением предметов маловероятно имеют тот же социально-экономический статус (далее – СЭС), как общеобразовательные государственные школы. Например, только немногие ученики школы с углубленным изучением предметов имеют право на программы по предоставлению бесплатного обеда или обеда по сниженной цене. Ученики школ с углубленным изучением предметов, если сравнивать их с учениками, не посещающими данные школы, чаще живут в полных семьях с работающими родителями, которые имеют высшее образование или ученую степень. Эти данные относятся к студентам, независимо от их расы. Несмотря на то, что количество студентов с низким СЭС в школах с углубленным изучением предметов может быть невелико, совместное исследование комитета по гражданским правам и университета Вандербильта показывает, что, если ученик с низким СЭС все же посещает такую школу, он достигает больших результатов, чем те студенты, которые остаются в общеобразовательной школе. Данные школ с углубленным изучением предметов в Сент-Луисе свидетельствуют о том, что ученики с низким СЭС вероятнее окончат старшую школу, чем их ровесники в обычных школах. Но эти результаты показывают, что в целом акцент на увеличение разнообразия как основной цели школы с углубленным изучением предметов была заменена целью улучшения успеваемости. Кроме того, ученики школ с углубленным изучением предметов достигают большего успеха, чем ученики, посещающие традиционные школы в том же школьном районе. Более того, исследования [5, 2] демонстрируют, что ученики, обучающиеся в магнитных школах, могут получить пользу от уникальных предложений курса и инновационных учебных практик при сохранении или увеличении своей успеваемости в основных областях.

Магнитные школы были изначально разработаны, чтобы в последующем занять место существующих, полностью укомплектованных местных школ. К настоящему моменту некоторые районы с давно установленными программами уже создали структуру, которая позволяет отдельным школам округа превратить их в магнитные школы. Директор в магнитной школе обычно получает право автономии, которое не имеет места в традиционных школах. Получив такую свободу, он (или она) должен набирать и нанимать учителей, игнорируя их стаж, например, тех, кто хорошо ознакомлен с тематикой школы и программным подходом, и в том числе, имеющих необходимую мотивацию, целе-

устремленность и знания, чтобы в полной мере реализовать тематику. Для достижения инновационных целей магнитных школ учителя, в свою очередь, часто имеют больше автономии, чем их местные коллеги, в формировании учебной программы и методики. В этих школах роль руководства лежит главным образом не на директоре; управленческие функции ожидаются и от других сотрудников, что является несомненным инновационным плюсом в системе образования.

Важно заметить, что магнитные школы не только востребованы, но и демонстрируют успешность применения образовательных технологий. Не секрет, что многие обычные школы страдают от традиционной программы, которая изолирует учителей в стенах их классной комнаты от возможности одновременной работы и обучения. Таким образом, перспективы развития магнитных школ в США весьма оптимистичны, что все больше наблюдается на практике.

Список литературы

1. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: моногр. – М.: ГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 160 с.
2. Deleuze G., Guatarri F. A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia. London: University of Minnesota Press, 1987.
3. Lange Ch., Sletten S., Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis by Cheryl M. Lange & Sandra J. Sletten. – URL: http://alternatyvuisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf
4. Rossell C. “Whatever Happened to Magnet Schools” Education Next 4, no. 2 (Spring, 2005). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.hoover.org/publications/ednext/3220691.html> (last accessed on January 10, 2016).
5. U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, Innovations in Education: Creating Successful Magnet Schools Programs, Washington, D.C., 2004.
6. U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, Creating and Sustaining Successful K–8 Magnet Schools, Washington, D.C., 2008.

О КАЧЕСТВЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА-ОБЩЕСТВОВЕДА

М. И. Вишневский

Качественное мировоззренческое образование современного педагога-обществоведа предполагает его способность осуществлять широкий синтез знаний о человеке и обществе. Это требует должной философской образованности педагога-обществоведа как представителя культуры.

Quality ideological education of modern teacher-social scientist suggests its ability to carry out a synthesis of knowledge about man and society. This requires proper philosophical education teacher, social scientist as a cultural representative.

Ключевые слова: педагог-обществовед, мировоззренческое образование, качество образования, философский синтез.

Key words: teacher-sociologist, ideological education, quality of education, philosophical synthesis.

Получая профессиональное образование, педагоги-обществоведы обычно специализируются в какой-то одной из областей знания о человеке и обществе (исторические, социальные, экономические, политические, правовые науки, а также педагогика, психология, культурология, антропология и др.). Обретение большинством этих наук самостоятельности путем выделения, как правило, из философии произошло по историческим меркам сравнительно недавно. Обособившись, данные науки стали формировать свои специфические картины социальной действительности. Стимулы развития каждая из этих дисциплин черпает как из связей с определенными областями социальной практики, так и из внутренней логики выдвижения и решения исследовательских задач. Современная наука имеет отчетливо выраженную дисциплинарную организацию. Это во многом связано с внутринаучными потребностями, которые диктуют формирование отраслевых профессиональных сообществ, выработку парадигмальных и организационных основ работы ученых и их коммуникации, использование определенных показателей оценки и признания результативности научного труда, наконец, формирование и функционирование сложного социокультурного механизма подготовки новых кадров исследователей.

Специалисты вправе сделать вывод о том, что обособление конкретных социально-гуманитарных наук и получаемых в них знаний было во многом весьма результативным; однако оно привело также к возникновению целого ряда проблем, имеющих важное мировоззренческое и образовательное измерение. Сегодня не без оснований говорят о широко распространившемся «клиповом мышлении», об односторонности, фрагментарности, а также торопливости, недостаточной аргументированности высказываемых формально образованными людьми суждений и оценок, относящихся к состоянию и перспективам развития общественной жизни, и даже о деградации общественного и личностного ин-

теллекта. Известный философ и логик А. А. Зиновьев свою последнюю работу назвал «Фактор понимания» [2] и посвятил ее развитию логического интеллекта, недостаточность которого он справедливо считает одной из величайших угроз будущему человечества.

Важно учитывать, что обособление социально-гуманитарных наук от философии никогда не было полным и безоговорочным. У действительных профессионалов, занимающихся их разработкой и применением получаемых результатов, в том числе в сфере образования, сохраняется ощущение и понимание того, что особые области их деятельности – это всего лишь части совокупного пространства культуры, в котором не должно быть разрывов и осмыслением которого в целом призвана заниматься философия. По отношению к учащимся и студентам педагог-обществовед выступает не просто учителем-предметником, а прежде всего полномочным представителем культуры общества, и это налагает на него высокую ответственность в плане его собственной интеллектуальной или, более широко, мировоззренческой культуры. Представлять культуру здесь нужно в сжатом и педагогически адаптированном виде, осуществляя квалифицированный отбор содержания и располагая для этого развитой и эффективной совокупностью критериев оценки и ранжирования данного содержания по степени значимости. Среди этих критериев особую роль играют те, которые выражают момент историчности общественного бытия. Педагог призван связывать своей образовательной деятельностью прошлое, настоящее и будущее социума, в который он включен вместе со своими учениками. Но у них обычно нет еще самостоятельно выработанного зрелого понимания прошлого, да и настоящее представлено в их сознании, скорее, потоком разрозненных фрагментарных впечатлений, нежели системой строгих, выверенных понятий. В идеале такие понятия имеются у педагога, который истолковывает для себя прошлое, исходя из складывающегося у него понимания настоящего. Известная фраза относительно непредсказуемости прошлого оправдана не только по отношению к распавшемуся Советскому Союзу; в любом социуме, охваченном значимыми переменами, прошлое периодически подвергается переосмыслению, является предметом острых дискуссий. Подвержено изменениям и толкование настоящего, сопряженное с формулировкой прогнозов относительно будущего.

Оценки, о которых идет здесь речь, вытекают из мировоззрения оценивающего субъекта; взаимная согласованность и убедительность данных оценок во многом зависит от целостности и аргументированности фундирующего их мировоззрения. В свою очередь, на мировоззренческое становление педагога-обществоведа существенно влияет получаемое им общее и профессиональное образование. Последнее же связано с углубленным изучением определенных наук, которые далее предстоит преподавать ему самому. Здесь приходится учитывать, что дифференциация наук об обществе и о человеке ставит перед педаго-

гами задачу конструктивной интеграции передаваемых новым поколениям людей систематических знаний и социально значимого опыта. Связать воедино на уровне, доступном школьникам, различные формы социального и личностного опыта, представленного соответствующими отраслевыми знаниями, а также способами деятельности, эмоционального переживания бытия и оценки происходящего, призван преподаваемый в Беларуси учебный предмет «Обществоведение». На этапе получения высшего образования аналогичную задачу решает цикл общеобразовательных социально-гуманитарных дисциплин, ключевым, системообразующим компонентом которого призвана быть философия. Школьникам совершенно необязательно знать в деталях специальные вопросы внутринаучной жизни. В большинстве случаев они просто не готовы к освоению необозримого массива подобной информации, которая нередко весьма далека от их интересов и забот. Для детей совсем не очевидна даже необходимость членения совокупного поля жизненного опыта на отдельные, порой слабо связанные между собой его сегменты, разрабатываемые соответствующими науками. При отборе содержания школьного обществоведческого образования внутренняя логика построения социально-гуманитарных наук, определившаяся в процессе их исторического развития, имеет в целом подчиненное, служебное значение и не должна абсолютизироваться.

В системе высшего образования специализация социально-гуманитарных дисциплин пустила глубокие корни и породила прочные традиции кафедральной организации научной и педагогической деятельности. На рубеже столетий расширился перечень подобных дисциплин; весь их цикл значительно разросся, и неизбежно встал вопрос о его коррекции. Происходит она в наши дни в условиях, когда по многим специальностям срок обучения на первой ступени высшего образования сокращен на год. Уменьшилось и количество аудиторных занятий, отводимых на эти дисциплины. Не только социокультурная сущность научного познания, но и внешние обстоятельства, задающие, так сказать, рамки образовательной деятельности на уровне высшей школы, побуждают двигаться по пути осуществления междисциплинарного синтеза в сфере социально-гуманитарного образования. В ответ на отчетливо выявившуюся потребность в целостном, а не узкоотраслевом социально-гуманитарном познании в нем стали формироваться многочисленные переходные, пограничные отрасли исследования. Нередко им соответствуют интегральные формы практической деятельности (политическая социология и экономическая социология – с одной стороны, социальная политика и экономическая политика – с другой; аналогично – экономическая психология, экономика образования и т. д.). Все эти сравнительно новые отрасли вместе с ранее сложившимися науками об обществе и человеке дают, так сказать, особые познавательные срезы социального бытия, не раскрывающие, однако, должным образом, даже взятые в совокупности, его целостность. Из них еще надо уметь (и стремиться) составить интегральную картину общественного и индивидуального бытия,

взаимопроникновения различных его сторон путем осуществления мировоззренческого синтеза. И здесь ключевое значение приобретает качество философского образования современных обществоведов.

Философские концепции, как известно, имеют характер мировоззренческих гипотез. Их неодинаковая социокультурная обусловленность и предельная широта, выводящая их за пределы доступного непосредственной опытной проверке, порождают множественность вариантов таких гипотез, каждая из которых может иметь свои сильные и слабые стороны. Поэтому в философии нормой жизни являются непрестанные дискуссии между сторонниками разнородных по своим основоположениям теоретико-мировоззренческих концепций. Такие дискуссии создают вместе с тем убеждение в некоем глубинном взаимодополнении этих разнородных, порой даже противоположных воззрений на пути к искомой целостности мировоззрения [1]. Качественное образование педагога-обществоведа предполагает основательное знакомство с философскими учениями, признанными в их общекультурной значимости и составляющими, так сказать, базовый спектр мировоззренческих гипотез. Вместе с тем в современной философии все более широкое распространение получают интегративные подходы, имеющие, как правило, не только теоретический, но и прикладной характер и преодолевающие барьеры между несовпадающими теоретико-мировоззренческими позициями. Это может быть истолковано как поэтапное сближение теоретической в своих основаниях философской мысли и жизненно-практических исканий, пронизанных инновационными интенциями. Для формирования готовности к инновациям важно прежде всего расшатать стереотипы, ослабить познавательные барьеры, понять условность границ между разными областями человеческой деятельности, выработать настроенность на творческий синтез знаний и опыта. Призвание педагогов-обществоведов состоит также в том, чтобы вырабатывать у людей, получающих образование, понимание не только ближайших, но и отдаленных последствий осуществляемых действий, т. е. мировоззренческое связывание прошлого, настоящего и будущего. В силу ряда причин, в числе которых особенно значимы острые идеологические расхождения, трудно надеяться на то, что в общественных науках удастся достичь парадигмального согласия, которое устанавливается в естественных или технических науках в период их «нормального» развития. Борьбе идеологий можно противопоставить, однако, формирование зрелого диалогического мышления ученых и педагогов как существенного компонента их мировоззренческой культуры, отсекающего крайности и преодолевающего губительную непримиримость.

Список литературы

1. Вишневский М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 1999. – 252 с.
2. Зиновьев А. А. Фактор понимания. – М.: Алгоритм, ЭКСМО, 2006. – 528 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Воловик

Автор обращает внимание на то, что XXI в. призван быть веком гуманитарного знания, важно сделать акцент на приоритете духовно-ценностных начал бытия в жизнедеятельности человека, показать особую роль этических регулятивов, поскольку устойчивые нравственные ориентиры, духовные ценности способствуют сохранению целостности общества.

The author draws attention to the fact that the XXI century is called to be the century of the Humanities, it is important to focus the thought on the priority of spiritual-axiological elements of being in human life, show a special role of the ethical regulators as stable moral values, spiritual values contribute to the preservation of the integrity of society.

Ключевые слова: общечеловеческие и национальные ценности, диалог культур, культурно-образовательное пространство.

Key words: universal and national values, cultural dialogue, cultural-educational space.

Сейчас уже нет необходимости доказывать, что вызовы XXI в., связанные с образованием, состоят в том, чтобы обозначить и продемонстрировать общественности естественные функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, преобразования ценностей и личности, и социума в целом. Мы вынуждены констатировать, что прогресс в науке и технике опережает постижение смысла и цели человеческого существования, которые определяют содержание и социальное предназначение образовательной деятельности, зависящей во многом от соответствия историко-культурным традициям, духовной наполняемости процесса образования. Разделяя позицию ученых, осознающих, что будущее зависит не только от могущества информационной цивилизации, но и от формирования новых моральных принципов и нравственных установок (Н. Н. Моисеев), хотелось бы обратить внимание на то, что XXI в. призван быть веком гуманитарного знания. Важно учитывать приоритет духовно-ценностных начал бытия в жизнедеятельности человека (А. С. Панарин), показывать особую роль этических регулятивов (В. С. Степин), поскольку устойчивые нравственные ориентиры, духовные ценности способствуют сохранению целостности общества. Мы поддерживаем мнение исследователей, считающих, что разрешение социальных проблем возможно на почве духовного возрождения (В. В. Зеньковский), личный духовный опыт есть сердцевина формирования цельного человека и источник его самосовершенствования (И. А. Ильин). К сожалению, большинству специалистов приходится констатировать, что, будучи наиболее технологичной сферой, напрямую связанной со становлением личности человека и формированием духовных, нравственных ценностей всего человеческого сообщества, сфера образования все еще не выполняет своей главной интегративной

функции, способствующей духовному единению и взаимопониманию людей.

Из комплекса задач, стоящих перед образованием практически во всех странах мира, успешно решается, пожалуй, только одна – трансляция из поколения в поколение сугубо прагматичных функций разных наук, передача нацеленных на быструю отдачу достаточно узких, по существу, фрагментарных, технократически ориентированных знаний, умений и навыков. Основные усилия педагогов еще в прошлом веке были сосредоточены на передаче знаний, этой же задаче подчинены современный педагогический процесс, разрабатываемые методические материалы, разнообразные, хотя и далеко не всегда продуманные с психолого-педагогических позиций новейшие средства компьютерной и информационной техники и т. п. Многолетние реформы образования, которые ставили своей целью создание у учащихся целостной картины материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности человека к единому человеческому сообществу, трансляции из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании, ни на йоту не реализовались на практике. Если изначально образование еще в Древней Греции выполняло важнейшую опережающую, прогностическую функцию, то сейчас утрачивается возможность влиять на общественные идеалы, вести активную, преобразовательную работу по их совершенствованию. Реалии сегодняшней жизни, которые проявляются в невнимании к высшим ценностям и целям образования, пассивном восприятии тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, могут привести, да и уже привели, к тем негативным явлениям, свидетелями которых мы становимся ежедневно. Из всех жизненных ценностей личный успех, измеряемый, главным образом, материальным уровнем жизни, практически повсеместно стал самоцелью, взамен нравственных, духовных устоев личности и государства, не говоря уже о человеческой цивилизации в целом.

Педагогическое сообщество регулярно вопрошает: современное образование, вовлеченное в процессы мировой экономики, превращающееся на наших глазах из блага в услугу, способно ли своими собственными средствами повлиять на общецивилизационные процессы? Справедливо замечает Б. С. Гершунский, что «необходим поиск действенных средств конвергенции и постепенной духовной интеграции человеческих сообществ на основе специально организованного, систематического изучения ментальных ценностей разных народов, организации многомерного диалога их ментальностей и культур, понимания и сочувственного принятия пусть и несовпадающих пока интересов и устремлений. Подлинная сущность мирового образовательного кризиса состоит в беспомощности и неэффективности современного образова-

ния перед лицом глобальных проблем цивилизационного масштаба» [1, с. 49].

Разделяя позицию ученого, мы должны осознавать, что если конвергенция, духовное сближение, интеграция и сотрудничество – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческой цивилизации, то современное образование, являясь реальным участником зарождения нового всемирного сообщества, должно быть в эпицентре проблем его развития. Такое понимание проблемы помогает разрешить целый ряд стоящих перед образованием задач, касающихся формирования новой философии общества, построенной на общечеловеческих и национальных ценностях, возрождения духовной жизни общества. Мы разделяем мнение исследователей (Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий и др.), акцентирующих внимание на защите и развитии отечественной академической культуры.

Среди наиболее серьезных, общих для разных стран проблем специалисты по вопросам образования выделяют фактическое отсутствие четкой и продуманной политики в этой сфере, невнимание к прогностическому, философскому обоснованию такой политики. Если в конце 90-х гг. XX в. ученые говорили о необходимости поиска возможностей для сближения и постепенной интеграции различных философских доктрин образования как важнейшего условия формирования единого мирового образовательного пространства, соединения национальных образовательных систем на основе их совместимости, то сегодня речь идет о международном консенсусе в признании универсальных образовательных и воспитательных идеалов и ценностей при обязательном сохранении и поддержке национальных особенностей и приоритетов интегрируемых образовательных систем.

В контексте вышеизложенного необходимо рассмотреть категорию «ценность», которая является системообразующим фактором образовательной сферы. Б. С. Гершунский справедливо отмечает, что «в ментальности каждого социума именно система приоритетов и ценностей предопределяет критериальные, весьма стабильные во времени основания индивидуальной и общественной (групповой, коллективной) ментальности, индивидуального и общественного сознания, культуры и образования. Национально-этнические, религиозные, классовые, профессиональные, возрастные и другие отличия общностей, входящих в данный социум, их локальные ценности и приоритеты оказывают значительное влияние на интегральные ценности всего социума в целом» [2, с. 217]. Ученый призывает к тому, чтобы на основе ментальных ценностей и идеалов российского социума создавались гражданские качества, отражающие принадлежность к единому государству, единой культуре, единому ментальному и культурно-образовательному пространству России.

Многие исследователи делали попытки изучения категории «ценность» в аспекте развития и взаимодействия культур. Нам близка позиция известного русского социолога и философа П. А. Сорокина: «...всякая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений, существующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность. Доминирующие черты изящных искусств и науки такой единой культуры, ее философии и религии, этики и права, ее основных форм социальной, экономической и политической организации, большей части ее нравов и обычаев, ее образа жизни и мышления (менталитета), все они по-своему выражают ее основополагающий принцип, ее главную ценность. Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры. По этой причине важнейшие составные части такой интегрированной культуры чаще всего взаимозависимы: в случае изменения одной из них остальные неизбежно подвергаются схожей трансформации» [3, с. 426].

Полагаем, что ученый, определяя категорию «ценность», пытался описать общую концепцию существования и развития каждого социума с точки зрения категории собирательной. Понимая «ценность» как мировоззренческую категорию, т. е. способную быть основным критерием отношения людей определенного социума к миру, можно предположить, что «ценность» имеет структуру, свой компонентный состав.

Если глобально понимаемые ценности необходимы при изучении значимых социокультурных явлений (сравнение социумов и их ментальностей, взаимодействие и духовная интеграция обществ и др.), то для исследования конкретных механизмов взаимодействия социума и людей необходимо найти такие инвариантные для разных социумов компоненты ценностей, такие доминирующие параметры мировоззрения и отношения людей к различным сторонам жизни, которые позволили бы установить реальные критерии.

Среди различных вариантов выхода из цивилизационного кризиса, на наш взгляд, одним из действенных является присвоение образованию приоритетного статуса в решении задач цивилизационного масштаба. Сегодня образование, по нашему мнению, призвано решать две основные задачи: приобщение каждого человека к культурным и ментальным ценностям данного социума через включение этих ценностей в систему образовательного процесса и осуществление созидательной деятельности людей, внутренне мотивированных на высшие приоритеты своей жизненной самореализации. Под ментальными Б. С. Гершунский предлагает понимать наиболее важные ценности, которые находятся в непрерывной динамике и корректировке, отраженные в знаково-символьной системе сущности культуры, в тех или иных материальных носителях (книгах, живописи, архитектуре, музыке и т. п.). А поддерживать на должном уровне, гарантировать их обогащение и развитие спо-

собно лишь образование, которое выступает своеобразным проводником между духовными ценностями социума и теми, для кого эти ценности предназначены.

Проблематичными, но в то же время достаточно важными, представляются следующие направления, способствующие системному взаимодействию и духовной интеграции социумов: (1) формирование интегративных тенденций как на уровне институциональной теории и практики, так и образовательной политики, в контексте гармонизации образовательных политик разных стран; (2) понимание образования как системного фактора преобразования общества с существующей в нем общей, единой системой общечеловеческих ценностей; (3) включение образования в процесс диалога культур, образование – феномен культуры и одновременно ее движущая сила, в связи с этим важно определить место образования в современной культуре, выявить интеграционные процессы в нем как части культуры.

В условиях смены приоритетов в системе культурных ценностей возникает проблема выбора адекватной социокультурной модели образования, ориентированной на формирование поликультурности, диалогового общения, диалоговых способов мышления. Это требует от современного образования обращения к гуманистической и гуманитарной традициям, ценностям духовного мира, расширяющего такие образовательные функции, как социализация и инкультурация. Для реализации эффективной системы образования необходимо использовать знания философской базы образования, поскольку невозможно решить проблемы образования без помещения их в парадигмальный контекст современной социальной философии.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие для студ. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 1998. – 432 с.
3. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. – М., 1992. – 543 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПЕДАГОГИКИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Б. Горягина

В статье представлен подход по формированию нового понятийного аппарата педагогики, наполнению традиционных понятий новой сущностью, отражающей особенности этапа становления постиндустриального образования. Автор аргументирует развитие данной тенденции с позиции ее обусловленности происходящими процессами в образовании, аргументирует позицией академика РАО А.М. Новикова.

Approach on formation of a new conceptual framework of pedagogics, filling of traditional concepts by the new essence reflecting features of a stage of formation of post-industrial education is presented in article. The author reasons development of this tendency from a position of its conditionality with the happening processes in education, reasons with a position of the academician of RJSC A. M. Novikova.

Ключевые слова: постиндустриальное образование, понятие, тезаурус, развитие, формирование, субъект обучения, образовательный процесс, непрерывное образование.

Key words: post-industrial formation, concept, thesaurus, development, formation, subject of training, educational process, continuous education.

Существенными аспектами в развитии современного знания выступает формирование понятийного языка педагогической науки. Выявление закономерностей формирования тезауруса, особенности включения в теорию и практику образования новых понятий и определения сущности понятий традиционных, но отражающих уже смыслы и значения новой педагогической реальности, представляется особенно актуальным для современных научных исследований.

Педагогические понятия, традиционно употребляемые и принятые в педагогическом сообществе, параллельно наполняются новой сущностью, обогащая и обновляя методологический и понятийный аппарат педагогики. Это обусловлено как тенденциями глобализационных процессов, характерных для всех сфер жизнедеятельности общества, так и внутренними факторами развития представлений об образовательной сфере как многоуровневой и многофункциональной системе, содержащей государственные, негосударственные, частные образовательные и общественные организации. Анализ теоретических исследований выявил возрастающий интерес к развитию понятийного аппарата современной педагогики, в ряду которых особое значение имеют работы К. К. Платонова, С. М. Вишняковой, Н. И. Кондакова, А. М. Новикова, В. М. Полонского, Н. В. Бондаревской и др.

С этих позиций важно отметить, что появляются работы традиционно используемых в педагогической теории понятиях, казалось бы, устоявшихся и общепризнанных по сущности их понимания и сфере использования. Обратимся, например, к понятию «развитие», которое особенно актуально с позиции прогнозирования модели постиндустри-

ального образования XXI в. Как показывает теоретический анализ, контекст трактовки рассматриваемого понятия многоаспектен, представляется с учетом выявления сущности, например, «развития пространства деятельности в образовательном процессе непрерывного образования», «формирования и развития компетенций», «развития преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования», «развития образовательного пространства» и др.

Отметим, что понятие «развитие» согласуется с категорией процесса, что помогает раскрыть сущность педагогического взаимодействия, структура и содержание которого разворачиваются во времени и пространстве непрерывного образования человека, означая тем самым процесс перехода со ступеней и уровней как «прохождение, продвижение» вперед. При этом «развитие» рассматривается как закономерное поступательное движение, последовательное и качественное изменение педагогического явления этапа постиндустриального образования – образовательного процесса в его непрерывности, его переход в другое явление, которое в контексте понятия «развитие» характеризуется новыми свойствами необратимости и направленности. Выяснить особенности развития образовательного процесса в многовекторном образовательном пространстве системы непрерывного образования с позиции постиндустриального образования означает пересмотреть устоявшиеся понятия и категории.

В развитии теории и методологии непрерывного и постиндустриального образования особенно актуально определение и наполнение сущности содержания понятия «процесса развития» непрерывного образования, которое обуславливает процесс постоянного включения личности в деятельность. Субъект обучения мотивирован на разворачивающуюся во времени закономерную смену состояний и последовательность движения внутреннего ресурса его мотивационной основы по достижению ценностно-значимой ориентации. Она приобретает как личностный, так и социальный смысл и значимость в условиях дифференциации общества по различным основаниям. Причем образовательный статус выступает в качестве приоритетного. Значимым является внутреннее движение и самих возможностей изменений, т. е. формирование и развитие образовательного пространства непрерывного образования человека, оказывающего влияние на предпочтения его образовательных маршрутов в течение всей жизни.

Пространство деятельности субъекта обучения в образовательном процессе непрерывного образования характеризуется последовательностью изменений и дискретностью, поскольку образовательная стратегия субъекта обучения представляется как возможность «входа и выхода» из образовательного процесса в различные периоды и этапы жизненного времени. В качестве теоретического направления актуальных исследований своевременна разработка теоретических оснований

развития образовательного процесса постиндустриального образования со следующих позиций: (1) выделения общей закономерной логики, прогноза её развития и интенционального характера; (2) представления характеристики стадий и этапов развития в институциональных и неинституциональных формах непрерывного образования; (3) прогнозирования развития образования с учетом назревающих проблем и определения закономерностей развития с учетом концептуальной, программной и нормативной разработки тенденций развития образования постиндустриального этапа; (4) разработки теории развития как системы основных идей отрасли педагогического знания, дающей целостное представление о закономерностях и существенных связях педагогической действительности; (5) учета особенностей организационной структуры системы непрерывного образования, характеризующейся совокупностью устойчивых связей образовательного процесса как объекта, обеспечивающего пространство деятельности личности в любом возрасте.

В ряду теоретических работ, посвященных исследованию сущности педагогических понятий педагогики, выступает одна из дискуссионных по своей сущности работа – «Педагогика. Словарь системы основных понятий» А. М. Новикова. Понятийный аппарат отражает представления о педагогике нового этапа – постиндустриальной, изменяющей по своей сущности коренным образом подходы к трактовке понятий «обучение, воспитание, развитие». Особенностью «Словаря», по мнению автора, является то, что «все понятия связаны друг с другом и образуют систему основных педагогических понятий». При этом «в содержании «Словаря» содержится значительное количество не чисто педагогических понятий, а «сопутствующих» статей-понятий, взятых из философии, психологии, логики, системного анализа и т. д.» [1].

Таким образом, отметим наличие в педагогическом знании развивающейся тенденции пересмотра понятийного аппарата современной педагогики к инновационной, согласующегося с новыми представлениями о сущности образования в постиндустриальную эпоху. Вследствие этого пересмотр основных понятий педагогики (существующих со времен Я. А. Коменского) особенно актуален, необходимо пересмотреть и базовые теоретико-методологические основания современной педагогики.

Литература

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Т. Х. Дебердеева

В статье раскрываются некоторые противоречия, сопровождающие модернизацию школьного образования и создающие препятствия для реализации непрерывного образования, которое рассматривается как нелинейное и открытое, но требующее направляющего начала и высокой мотивации человека.

The article reveals some of the contradictions that accompany the modernization of school education and create obstacles to the realization of lifelong learning, which is regarded as a non-linear and open, but requires guided start and high human motivation.

Ключевые слова: цели образования, институциональная трансформация образования, противоречия в реализации непрерывного образования.

Key words: aims of education, the institutional transformation of education, the contradictions in the implementation of lifelong learning.

Развитие информационного общества задает свои ориентиры, изменяются ценности образования. Сегодня актуально не столько наличие знаний, сколько гибкость, креативность, мобильность. «Логика развития общества и производства привела к осознанию того, что истинное совершенствование жизни связано не столько с внешней образованностью человека, усвоением им той или иной системы знаний и умений, сколько с развитием его ума и способностей, системы ценностей и мотивационных установок» [5]. На наших глазах совершается (однако процесс этот далек от завершения) парадигмальный переход от образования на всю жизнь, в основе которого знания, к образованию в течение всей жизни (непрерывному образованию), в основе которого способности, прежде всего к самообучению, непрерывной работе над собой. В связи с этими кардинальными изменениями происходит институциональная трансформация образования. Этот процесс неоднократно рассматривался многими исследователями. Одним из первых проанализировал две модели образования, характерного для индустриального и постиндустриального общества, академик А. М. Новиков [4]. Развернутый анализ институционального изменения предложила И. А. Журавлева [2]. Г. Л. Ильин [3, с. 48–49] рассмотрел развитие образования через смену четырех образовательных форм.

Обобщая, следует заметить, что принципиально модифицируется смысл образования: от передачи культурных образцов к подготовке решения жизненных проблем в изменяющемся мире. Целью становится не передача ЗУН (о кризисе знаниевой парадигмы написано очень много), а развитие мышления и деятельностных качеств, что, собственно, и позволит подготовить обучающегося к решению жизненных вопросов. Отсюда – системно-деятельностный подход в современном образовании, который подразумевает индивидуализацию, смену ролевых матриц пе-

дагога и обучающегося, рефлексию, использование современных педагогических (интерактивных) технологий и т. д.

Непрерывное образование – вызов формам и практикам существующего образования, требующий системной модернизации и создания действительно нового института образования. При этом консервативная часть общества не осознает потребности в изменениях, апеллируя к результативности советского образования. На первый взгляд, в процессе институциональной трансформации (и парадигмального перехода), которая продолжается не одно десятилетие, все понятно, логично и взаимосвязано. Однако в реализации этих изменений наблюдаются неразрешимые (в ближайшей перспективе) противоречия. Несоответствия первого уровня: между провозглашаемыми государством целями и ценностями развития личности и реальной политикой, которая, в частности, выражается в СМИ (ТВ: ток-шоу, сериалы и т. п.). Противоречия второго уровня: психологические. Неготовность «старших поколений» принять смыслы-цели-ценности нового образования. Отсюда – сопротивление изменениям со стороны родителей и значительной части педагогического сообщества.

Стремление повысить собственный статус является основным мотивом работать над собой, а образование – один из традиционных лифтов социальной мобильности. Однако сегодня ситуация изменилась. Так, например, из восьми выпускников, поступивших по итогам ЕГЭ в московские вузы, шестеро возвращаются в регионы (первокурсникам не предоставляют общежития). Это, скорее, демотиватор к качественному и непрерывному образованию, нежели побуждение. Отсюда противоречие третьего уровня: между призывом педагогов к качественному непрерывному образованию и возможностями его реализовать, повлиять на качество жизни и уровень достижений в социуме. Противоречия четвертого уровня: несогласованность и асинхронность процесса изменений в современном образовании, приводящие к разбалансированности его «элементов». С одной стороны, уход от знаниевой модели, с другой – ее сохранение (в основе ЕГЭ знаниевый подход). Требуются личностные достижения, но отсутствует выстроенная система его мониторинга. Перед школой стоят новые задачи развития смыслового чтения как инструмента непрерывного образования, но происходит утрата всех инструментов, навыков и опыта того процесса, который формулируется как «учись учиться». На поверхности противоречия между провозглашенными целями и повседневной практикой, в том числе жесткая регламентация всей деятельности, бюрократизация педагогического труда. В итоге в ходе всех «модернизаций» оказался выплеснут сам субъект непрерывного образования – человек (и педагог, и обучающийся).

Непрерывное образование – открытый, нелинейный процесс, синергичный по своей сути. В основе его – устремленность самого человека и вызовы – задачи, которые ставит перед ним жизнь (общество). Эти факторы могут как резонировать, так и сосуществовать. В этом смысле дей-

ствительно «ценность непрерывного образования заключается в том, что оно ориентируется преимущественно на потребности самого человека...» [1, с. 116], даже если они идут вразрез с задачами общества. Рассматривая непрерывное образование как синергичный процесс, следует заметить и то, что вызовы времени постоянно меняются. В условиях нарастающей неопределенности предвидеть задачи будущего практически невозможно. (Отсюда, вероятно, одна из причин демотивации к непрерывному образованию).

Пространство непрерывного образования открыто, но открыть пространство, создать возможности – еще не значит задать вектор развития для человека. Несформированная субъектность, как следствие, отсутствие целеполагания (для собственного развития и жизни в целом), неразвитость «мотиваторов» приводит к массовому проявлению такой жизненной позиции как «плавание по течению». В этом случае многочисленные возможности и инструменты непрерывного образования оказываются невостребованными. Цифровые технологии – важная составляющая непрерывного образования, однако и они имеют риски, прежде всего угроза разобщенности. Отсутствие развитых навыков критического мышления порождает безусловное доверие к информации, размещенной в Сети, независимо от ее качества и достоверности. Сегодня необходимо создавать поле флуктуаций, открывая бифуркационные процессы, создавая пространство выбора и направляя развитие человека. Непрерывное образование, будучи свободным, не может и не должно быть «отпущено на свободу». Необходима целостная, системная работа государства, общества и всех его институтов по мотивации каждого человека к постоянной работе над собой, развитию личностного потенциала; созданию системы формального, неформального и информального – действительно непрерывного образования.

Список литературы

1. Евдокименко Н. Л. Непрерывное образование: проблемы и вызовы. Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. 1. – 582 с.
2. Журавлева И. А. Институциональная трансформация современного образования: моногр. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. – 147 с.
3. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская кн., 2002. – 224 с.
4. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/novik/02.php (дата обращения: 30.01.2016).
5. Петерсон Л. Г. Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения «ШКОЛА 2000...». [Электронный ресурс]. – URL: http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2011_05_10.html (дата обращения: 30.01.2016).

КОНТЕКСТЫ ПЕРЕХОДА ИНСТИТУТА ИЗ СТАТУСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Н. Л. Евдокименко

Осознание того, насколько образование и система повышения квалификации «современны», каковы возможности и механизмы дальнейшего развития, а также совместный поиск ответов задает стратегию действий, в том числе по разработке концепции и модели развития образования в соответствии с ближайшими ожиданиями будущего.

Awareness of how education and training system today, what are the opportunities and mechanisms for further development, joint search for answers sets the action strategy, including the development of the concept and model of education development in accordance with the nearest future expectations.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, поиск новых моделей, образование как средство прорыва в будущее.

Key words: professional development of teachers, the search for new models of education as a means to break in the future.

Система непрерывного повышения квалификации (далее – ПК) работников и специалистов образования вынуждена реагировать на вызов современности, должна «успеть» определиться и занять свое место, предъявить свой ресурс и указать, каков будет ее вклад в изменение социокультурной ситуации в стране или регионе. Когда мы слышим слова о том, что «учитель занимает особое положение, поскольку передает и формирует знания о неизвестном будущем, а также готовит учеников к роли творцов будущего», то возникает вопрос: каким образом должен действовать институт развития образования, призванный подготовить педагога, способного работать не только на будущее, но и с будущим? Тем самым мы обозначаем контексты перехода института из статуса повышения квалификации в институт непрерывного профессионального развития, который способен обеспечить новыми социальными, культурными практиками и профессиональными компетенциями.

Поиски решения проблемы оснащенности системы повышения квалификации неизбежно приводят к обсуждению содержания, форм и методов обучения. Содержательные перемены в образовании, как и в других сферах деятельности, могут обеспечить только люди знающие, умеющие, подготовленные в соответствии с требованием времени. Как повысить квалификацию современного специалиста образования? Каждый раз поднимать уровень его подготовленности? Можно найти множество ответов и предложений. Но пока что сложившиеся стереотипы повышения квалификации, содержание и формы удовлетворяют лишь отчасти и заказчиков в лице образовательных учреждений, и потребителей (работников и специалистов образования). ПК может успешно ком-

пенсировать недостающие знания, совершенствовать уровень мастерства, распределять имеющуюся информацию по обновлению содержания образования и методике обучения. Проблема в том, что это не требует деятельностной позиции слушателя, так как очевидно, что когда кто-то занимается подготовкой человека, то субъектность этого человека остается не востребованной. Как отмечает М. В. Кларин, «современное обучение профессионалов и управленцев предполагает позицию не ученика, которого учат, а участника как процесса обучения, так и одновременно профессиональной деятельности, а также организационно-профессиональной общности (например, проектной группы, управленческой команды, профессионального сообщества, сообщества учителей, детей и родителей и др.)» [1].

В перспективе ближайшим ориентиром профессионального развития педагога может быть способность владения определенной технологией деятельности, возможность изменять собственную деятельность (изменять прежнюю и строить новую) за счет смены средств деятельности и новых мыслительных практик. Иначе говоря, профессионально развивается тот, кто сам владеет способами изменения собственного мышления и деятельности, что, в конечном счете, расширяет жизненные шансы человека (по П. Щедровицкому). Мастерство современного педагога рассматривается в диалектическом единстве профессиональной деятельности и личностных качеств. Необходимо непрерывное наращивание высокой профессиональной квалификации и компетентности, развитие профессиональных навыков и умений, современных способов решения профессиональных задач, а также совершенствование личностно-деловых качеств и акмеологических инвариантов профессионализма, которые обеспечивают высокую эффективность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики (В. Г. Зазыкин).

В контексте перехода института из статуса повышения квалификации в институт непрерывного профессионального развития необходимо продолжить работу по разработке новых моделей повышения квалификации, выстроенных на принципах коллективности и индивидуальности, непрерывности и сетевого способа организации обучения. Институты развития образования становятся местом, где не только происходит трансляция необходимых знаний и накопленного опыта, но и порождается новый опыт. Для этого необходимо предусмотреть создание базовых площадок повышения квалификации, где педагоги могли бы заниматься по индивидуальным образовательным программам, иметь возможность стажировки у лучших педагогов и методистов. Эти площадки могли бы стать новой сферой профессиональной практики и общения. В современных условиях поиска вариантов развития необходимо обеспечить системность изменений в повышении квалификации, разработку и постоянное обновление организационно-управленческих механизмов развития региональных систем ПК, которая характеризуется

многообразием образовательных, инновационных практик. Нужно организовать повышение квалификации в границах своих возможностей, способами и средствами, адекватными современным запросам и ожиданиям.

Важным направлением по обновлению механизмов развития системы повышения квалификации является деятельность по обеспечению профессионального развития преподавателей и методистов – главного ресурса преобразований системы. Наиважнейшим фактором совершенствования региональных институтов является научно-исследовательская деятельность, которая может стать средством решения кризисных ситуаций в образовании. Опыт Беларуси, к сожалению, не дает оснований утверждать, что важные управленческие решения, равно как и организационно-методические, принимаются на основе научных исследований. В большей степени учитывается экономическая целесообразность (в смысле экономии средств и расходов на образование), когда внебюджетной деятельности уделяется более пристальное внимание, чем педагогической эффективности и научной работе. Статус развивающего учреждения образования сложно поддерживать без системной исследовательской деятельности, прогнозирования и изучения сложных процессов за рамками образовательной системы.

На наших глазах возникнет новая архитектура образования, в которую впишутся только те образовательные институты, которые способны реагировать на изменения и запросы основных потребителей, которые сами прогнозируют и создают новую реальность и новый культурный опыт. К примеру, развитие цифровых технологий меняет способы, которыми фиксируется, передается и создается знание, а также быстро замещают собой традиционные образовательные практики. Возможна ли новая модель образования, и какие процессы будут определять содержание ее деятельности? В действующей системе образование рассматривается как процесс сохранения и трансляции социально значимого опыта, как способ сохранения культурных образцов и норм. Содержание образовательной деятельности ориентируется на основополагающие смыслы прошлого и в этом заключается одна из важнейших его функций. Находясь в ситуации настоящего (имеется в виду культурно-исторический смысл времени) институт образования выполняет прагматическую функцию, выступает как инструмент решения текущих общественных задач и служит источником обновления знаний и умений (компетенций) педагогов. Но есть еще одна миссия образования как инструмента, средства «прорыва в будущее». Система образования со всеми ее институтами представляет собой место, где сходятся проблемы прошлого, настоящего и будущего. В наше время происходит ценностная переориентация, выбор предпочтений в пользу будущего. Именно будущее формирует наши ожидания и задает новое содержание образования. Об этом уже давно писал Э. Тоффлер: «Образованию за-

дание ясно: его прямой обязанностью должно стать повышение способности индивида преодолевать трудности, т. е. способность быстро и экономно адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям. И чем стремительнее скорость перемен, тем больше внимания нужно уделять распознаванию образцов будущих событий» [2]. Эти мысли не потеряли своей актуальности и по сегодняшний день. Образование, находясь между прошлым и будущим, пытается объединить в себе временные начала и берет на себя миссию сохранения прошлого, адаптации к настоящему и подготовки к будущему. Но чем стремительнее перемены, тем заметнее выпадение системы образования из контекста времени, из системы ожиданий и «предчувствия» будущего. Усилия педагогов, по утверждению Л. С. Выготского, должны быть направлены на зону ближайшего (потенциального) развития, в противном случае развитие может не осуществиться. В этом смысле образование выступает как «зона прорыва в будущее».



Рисунок. Развитие образования как переход от прошлого к будущему

Уже не кажется фантазией появление теории «перехода», когда мы, «ныне живущие, довольно неожиданно становимся не просто еще одним поколением в череде человеческого рода, но, возможно, последним поколением, которому провидение предназначило, нравится это кому-то или нет, стать творцами перехода мыслящей жизни на нашей планете на новый уровень развития». Остановить нельзя, повлиять можно [3]. На смену традиционному образованию, «повернутому в прошлое», идет образование контекстное, помогающее человеку продвинуться в будущее на основе диалектического взаимодействия [4]. И хотя будущее невозможно предсказать, но можно подготовиться или подготовить будущее таким, каким мы его хотим видеть. А, значит, вопрос стоит опять об «оснащенности» нас самих. Не работа с будущим, а работа с собственной оснащенностью, собственной креативностью, мобильностью, мышлением. Быть способными включаться в новые ситуации, в которых ранее не были, и выходить из них с конструктивным наработанным опытом [5]. Осознание того, насколько система ПК «современна», каковы возможности и механизмы дальнейшего развития, какие общественные силы, структуры, группы способны осуществлять преобразования, а так-

же совместный поиск ответов на эти непростые вопросы и задает стратегию действий. В том числе по разработке концепции квалификации и новых квалификационных характеристик, профессионального статуса специалиста образования в соответствии с представлениями о ближайшем будущем. Это требует создания новой концепции содержания и развития ПК, новых подходов и методик, способных обеспечить приобретение современных профессиональных компетенций. Будем надеяться, что будущее – это последствия наших сегодняшних действий и поступков, понимание особенностей современной жизни.

Список литературы

1. Кларин М. В. Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. – № 6. – 2014. – С. 35.
2. Тоффлер Э. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997.
3. Кишинец В. М. Нано Сапиенс – электронная версия книги «Nano Sapiens или Молчание небес». [Электронный ресурс]. – URL: http://samlib.ru/k/kishinec_w_m/nanosapiens.shtml (дата обращения: 5.03.2016).
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1991.
5. Смирнов С. А. // Словарь антропологии перехода. Черновик. [Электронный ресурс]. – URL: [http:// antropolog.ru/](http://antropolog.ru/) (дата обращения: 15.10.2013).

БАЗОВЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А. В. Егоров
Г. Н. Малиновская**

В статье рассматриваются вопросы непрерывного образования, связанные с изменением сферы профессиональной деятельности. Показано, что в рамках одного и того же базового курса для различных специальностей актуальны разные аспекты. Предложено формировать в явном виде и делать доступными обучающемуся технологические цепочки базовых и специальных дисциплин.

Some issues of continuing education related to changes in the sphere of professional activity are discussed. It is shown that in the framework of the same base course for various professions relevant have various aspects. The proposed form explicitly and to make available to the learner in the technological chain of the basic and special disciplines.

Ключевые слова: базовые дисциплины, ключевые аспекты, структура курса, профессиональная переподготовка.

Key words: basic courses, key points, course structure, professional retraining.

Непрерывное образование можно понимать в двух различных аспектах: как совершенствование личности в рамках одной профессиональной сферы деятельности (специальности или профессии) или как освоение иных профессиональных сфер деятельности. Опыт показывает, что в настоящее время второй вид становится все более актуальным и востребованным. Это явление можно объяснить как с позиции возрастания запросов отдельного человека, его стремления к карьерному росту, обеспечению для себя более престижного места в обществе, так и с позиции быстрого изменения технологической и организационной структуры современного производства, когда спрос на те или иные профессии резко возрастает или, наоборот, снижается. Достаточно часто складываются ситуации, в которых потребность в освоении новых для себя профессиональных сфер деятельности предстает перед человеком жизненно необходимой. Можно отметить, что стремление к повышению образовательного уровня в рамках одной избранной профессиональной сферы сегодня присутствует у значительно меньшего числа людей, причем это стремление сохраняется в основном у людей достаточно молодых. Если еще несколько десятилетий назад образовательная цепочка «школа – техникум – институт» среди студентов, особенно инженерных специальностей, встречалась достаточно часто, то сейчас выпускники техникумов приходят поступать в вузы значительно реже. Конечно, такая тенденция обусловлена не только экономическими и технологическими причинами, но и в значительной степени причинами социально-психологического плана. Можно предполагать сохранение этих тенденций на достаточно длительную перспективу.

Вполне очевидно, что первый, эволюционный путь непрерывного образования более естественен, он значительно проще в содержательном и организационном плане и для самого человека, и для образовательных структур. В этой ситуации базовые дисциплины избранной специальности осваиваются, как правило, в своей логической последовательности, достаточном объеме и с выделением действительно существенных для дальнейшего образовательного процесса аспектов. Второй путь начинается тогда, когда человек с инженерным образованием стремится получить экономическое, юридическое образование или образование в сфере менеджмента. Или же человек, не меняя сути имеющегося у него инженерного образования, достаточно резко изменяет сферу профессиональной деятельности: механик старается переqualificироваться в специалиста в области электротехники или энергетики, инженер-электрик пытается освоить сферу автоматизированных систем управления, геолог по образованию работает в области разработки месторождений полезных ископаемых и т. п. Здесь часто складывается не совсем простая ситуация. Базовые дисциплины уже пройдены, но с ориентацией на совершенно иную область деятельности. К примеру, инженер-механик вроде бы уже изучал в вузе электротехнику и может легко продолжить ее освоение, однако практический опыт переподготовки специалистов показывает, что его представление об этой области знаний нуждается не только в дополнении, но и существенном изменении определенных воззрений. Его учили электротехнике, однако то, что было необходимо для успешной сдачи экзамена, оказывается не слишком полезным при попытке получить образование в этой сфере деятельности. Существенными становятся совсем иные аспекты данной дисциплины, которые либо вообще не рассматривались в его учебном курсе, либо упоминались мимоходом как нечто второстепенное. Подобная ситуация складывается и в менее очевидных случаях, например, если инженер в области автоматизации технологических процессов попытается освоить близкую, казалось бы, специальность, например, связанную с автоматизированными системами управления или системами поддержки принятия решений. В данном случае место электротехники займет теория автоматического управления с теми же оговорками, что и предыдущем случае. Подобных примеров можно привести множество, но смысл остается прежним – узловые вопросы одной и той же учебной дисциплины различны при подготовке специалистов различного профиля.

Первый вывод, следующий из приведенных соображений, очевиден – тенденция к укрупнению студенческих потоков, вытекающая из административных соображений, имеет свои явные отрицательные стороны. Решая задачу сокращения штатов, она резко ограничивает возможности получения знаний, ориентированных на потребности конкретной специальности или специализации студента, особенно в условиях существующих ограничений нагрузки учащегося. Если смотреть на эту проблему

шире, то в не меньшей степени она ограничивает и возможности его дальнейшего образования. Примером тому может служить высокая заинтересованность аспирантов в курсах математического цикла, связанных с обработкой результатов экспериментальных исследований, построением стохастических и регрессионных моделей тех или иных процессов и явлений. Это при том, что практически все они проходили данные разделы высшей математики будучи студентами, но ощущают в своей дальнейшей деятельности очевидную нехватку понимания задач, знаний и навыков в этой области.

Вторая сторона вопроса заключается, как отмечалось, в том, что для успешного освоения каждой специальности необходима определенная ориентация базовых дисциплин. К сожалению, это далеко не всегда учитывается даже при построении программ традиционного высшего образования. Потребности непрерывного образования, особенно в той его части, которая связана со сменой специальности, делают проблему ориентации базовых дисциплин еще более острой. Для того чтобы человек, желающий получить образование в новой для себя области, мог реально представить себе объем необходимой подготовительной работы, ему в первую очередь потребуется перечень базовых дисциплин новой специальности. С этим проблем обычно не возникает, учебные планы известны и доступны, и всегда можно сравнить содержание такого плана с перечнем и объемом ранее пройденных дисциплин. Однако полученная в результате проведенного анализа информация недостаточна для оценки реальных трудозатрат на освоение недостающих дисциплин. Это связано, как отмечалось выше, с неизбежной специфической направленностью, ориентацией на дальнейший учебный процесс именно базовых дисциплин специальности. К сожалению, найти эту информацию человек не сможет. Дело, разумеется, не в ее сокрытии, а в том, что в большинстве случаев эта информация существует внутри педагогического коллектива в недокументированном виде. Относительная важность тех или иных аспектов базовых дисциплин определяется и корректируется просто в процессе обсуждения профессиональных вопросов коллегами по работе. Разумеется, результаты таких обсуждений весомее, если речь идет о преподавателях одной кафедры, хотя бы потому, что они специалисты в одной области и разговаривают на одном профессиональном языке. В целом в идеальном случае базовые курсы должны быть сбалансированы таким образом, чтобы они могли обеспечивать потребности всех специальных дисциплин. Вполне очевидно, что преподаватель, читающий тот или иной базовый курс, единолично создать такую оптимальную структуру не может, как правило, для него все разделы своей дисциплины одинаково важны и интересны, разумеется, при неизбежном присутствии личных предпочтений. Подобные технологические цепочки могут быть только результатом совместного труда всего педагогического коллектива.

Еще раз отметим, что при получении первоначального высшего образования отсутствие в явном виде информации об узловых вопросах базовых дисциплин особых неудобств для обучающихся не создает. Иным образом представляется эта ситуация в тех случаях, когда речь идет о переподготовке, особенно связанной с существенным изменением сферы профессиональной деятельности. Здесь информация о взаимной связи не только базовых и специальных дисциплин, но и ключевых разделов этих дисциплин, представленная в сжатом и простом для понимания виде, оказывается весьма полезной. В этом случае человек, решившийся на переподготовку, получит существенную помощь в оценке своих перспектив и необходимых трудозатрат, имея возможность реально оценить объем недостающих ему знаний даже в, казалось бы, пройденных на предыдущих этапах образования курсах. Представляется, что наличие названной информации в презентациях программ профессиональной переподготовки вполне обосновано. В заключение авторы считают необходимым отметить следующий момент осуждаемой темы. Выделение ключевых аспектов базовых дисциплин не предполагает и не может предполагать сведение этих дисциплин только к этим аспектам. Такой утилитарный подход способен не только разрушить внутреннюю логику читаемой дисциплины, но и воспрепятствовать созданию у обучающегося единой научной картины сферы его профессиональной деятельности.

**POLITICAL LITERACY:
IN SUPPORT OF LEARNING
TO ANALYZE LIFELONG LEARNING
AND GENDER POLICY**

L. M. English

This paper discusses the need for education and learning to analyze global and local policies on lifelong learning, adult education and gender. Until efforts are made to encourage the ability to read and critique these policies in terms of one's context, needs and aspirations, the policies will remain ineffective.

В статье обсуждается важность образования и обучения для анализа глобальных и местных законодательных проектов относительно непрерывного образования и образования взрослых. До тех пор пока не стимулируется интерес людей к чтению, изучению и критике этих проектов, они останутся неэффективными.

Key words: lifelong learning, policy, political literacy, adult learning and education.

Ключевые слова: непрерывное образование, политики, юридическая грамотность, образование взрослых, образование.

According to Rosalind Eyben (2012), "Policies are instruments of power that classify and organise ideas and social relations to sustain or change the current social order" (p. 17). We might add that without such policies, citizens in most nation states would be without the rights and access to vital services and supports and practices in many areas, including lifelong learning, and adult learning and education. Indeed, many states recognize the need for policy as a way to enshrine ideas and practices and to make evidence-based budget decisions. UNESCO Institute for Lifelong Learning is an example of an intergovernmental organization that works to promote progressive policies and to support Member States in developing their own, not only in lifelong learning but in cognate areas such as health, gender, youth, labour and community.

Beginning in 2011, UNESCO Institute for Lifelong Learning built a repository of lifelong learning policies to support its work and to allow various states to share with others what they have deemed important for policy. This collection includes "laws, policies, strategies and action plans on lifelong learning from UNESCO Member States and international organizations" (<http://bit.ly/1TZ25tB>). In developing this collection, UNESCO Institute for Lifelong Learning acknowledges the crucial role that articulated policies make in advancing opportunities for learners and organizations.

United Nations' level organizations such as UNESCO Institute for Lifelong Learning are important in the policy development process in that they provide guidance and set a standard for Member States to follow. In addition to its specific policies on areas such as literacy and lifelong learning, the UNESCO Institute for Lifelong Learning offers policy advice and guidance in a variety of guises. One could say, for instance, that the Recommendation on Adult Learning and Education (draft, 2016) has policy implications in that it

articulates a definition of adult education and learning that might be instructive for adult learning and education in Member States. And, the United Nations' Sustainable Development Goals, especially Goal #4 on education, ("Ensure inclusive and quality education for all and ensure lifelong learning") might also be considered a policy in that the aspirations for global education are encapsulated within it (bit.ly/1EQsBe4).

Yet, for all the policy and pronouncements, there is the inevitable question of what happens once the policies, guidelines and statements are articulated (see English & Irving, 2015). A prime example is the hope and enthusiasm for gender, adult education and learning that was generated at CONFINTEA V. This hope was clearly evident in the resulting Hamburg Declaration on Adult Learning (bit.ly/1oZYoqs), which is a policy of sorts on adult learning and education. Alas, much of the promise and commitment of this Declaration have yet to be realized. Reflecting on the woeful lack of evidence of substantive progress, Nellie Stromquist (2013) noted that part of the problem lies in implementation: "Their discourse (and that expressed in the various other official documents of international conferences) underwent minimal translation into operational levels" (p. 34). Even a casual observer would see that the goals linked to gender and adult learning have slipped off the UN agenda and consequently off funding priorities of national and regional governments. Stromquist reminds us that CONFINTEA VI in Belém, Brazil, in 2009 did not even mention challenges facing women or identify empowerment as a goal (see also bit.ly/1u5vWBk). This silence threatens gains that have been made and thwarts further progress. Although Belém had other strengths, namely an emphasis on non-formal learning, women or women's concerns were not strongly articulated at that conference. One wonders if this situation came from the lack of women's participation or the lack of strong feminist voices at the conference. Stromquist lamented the "predictable path" (p. 34) whereby goals are articulated repeatedly over the years with little evidence of progress, or where the goals are watered down or are voiced with no plan for action. All policies, whether on gender, ALE or lifelong learning, need both action and analysis.

Global policies on gender, lifelong learning and ALE are important and they do indeed move beyond rhetoric, if the proper supports are put in place. The ongoing challenges are due not to a lack of awareness or evidence, but to a chronic lack of understanding and political will for implementation and analysis to deal with the issues once and for all. Yet once these policies and documents are being considered or even implemented, it is imperative that the grassroots, many of whom helped them come to fruition, be able to read, comprehend, and work with them as they are political and power-laden (Eyben, 2012). To understand and work with global pronouncements, legal documents, government policies, and the political system globally and locally, requires what Jim Crowther and Lyn Tett (2012) describe as political literacy: knowledge that enables people to interrogate the experts. In explaining this

type of literacy, Crowther and Tett draw the distinction between learning for conformity and learning for dissent, while supporting the latter. They define the purpose of political literacy as “making power visible and accountable” (p. 123). Being politically savvy about policy and policy making is challenging and speaks to a key role for adult educators. If adult educators are to be effective at the most basic of levels, they have to be involved in educating citizens about rights, policies, and laws, especially those in lifelong learning, adult learning and education and gender.

At heart, much of education and law/policy work is analysis of power, as Eyben (2012) highlighted in her study of women’s unpaid care work. She described the effects of the assumptions around “evidence-based” policy making that begins with the assumption that policy is created through the analysis of sound evidence. In this type of policy making, it is understood that if an issue is absent from policy, then the evidence highlighting the issue is flawed or has been poorly communicated. But what is really going on is “strategic ignorance” – to acknowledge the issue would take too much work and too much money to resolve. If it is a systemic problem, then the system needs to be changed for it to be resolved (see pp. 12–13). Playing by their rules can undermine the crux of the issue, which is a lesson that gender based organizations may need and which calls for education locally and globally, especially when it comes to the national and international levels. In every sense these policies, global agreements, policies, and initiatives are being carried out by moving from analysis and policy to action and spending. Understanding what is happening is one way to trace the flow of money and the flow of action on the policy.

Although some critics see intergovernmental organizations as having lost touch with the grassroots, nonetheless they have a vital role due to their wide reach, networking abilities, and financial stability, which can help open spaces for the smaller activist organizations. Here, I highlight a few women’s organizations that place learning and activism for policy change at the centre of their work. Their creative work is not often recognized in the mainstream of lifelong learning or adult learning and education literature, which is a shame, as these three illustrate exemplary practices of educating for organizational leadership, analysis of political power, and funding. CREA (originally called Creating Resources for Empowerment in Action), based in New Delhi, India, has an international reach in its programs to educate and train women at the local levels in South Asia, Africa, and the Middle East (bit.ly/1UMz8AC). The organization has several areas of interest, but its feminist leadership training focus is most informative. Creating Resources describes its work this way: “building on the theory and practice of feminist leadership, and developing understandings” (para. 2). The use of the term “developing understandings” is Creating Resource’s modest way of representing its many informal and non-formal educational activities for helping organizations develop leadership that is truly transformative in thought and action. It is this broad-based and

educational approach that characterizes organizations like Creating Resources and sets them apart. They see education around policy and practice as essential. An example of the effectiveness of an umbrella organization for women's popular education and empowerment is Just Associates, in Washington, which has a global reach bringing together many funders and donors to support education and development work in South Asia, southern Africa, and Latin America. Just Associate's focus is on movement building and developing the skills to strengthen movements through research, education, alliance building, and political mobilization (bit.ly/21SUtds). AWID. Feminist international non-governmental organizations are the bridge between policy and funding. Once the policy has been created, as with the Just Associates case noted above, sustained efforts at implementation are required. The Association of Women in Development made this point clearly in one report in a three-part series on women and funding – Women Moving Mountains: The Collective Impact of the Dutch Millennium Development MDG3 Fund (Batliwala, Rosenhek, & Miller, 2013). The report provided research evidence to support what women's organizations have said for years – how short-term funding cycles cannot hope to have the same impact as secure, flexible funding over the long term. The Association of Women in Development is yet another example of an organization that understands the importance of working to educate for citizenship, understanding and change. Long-term support resulted in organizations “increasing their legitimacy and credibility as an organization (74%), strengthening their organizational systems (71%), building their human resource base (71%), enhancing the role of young women activists in their organizations and movements, and strengthening a range of other capacities” (p. 69).

International direction and policies to advance lifelong learning for women have sometimes fallen short, especially in terms of global policy and efforts to make change possible. Yet there are glimmers of hope in education to increase political literacy. The cases from the South show that an engaged participatory democracy can strategically employ adult learning and education practices. In these scenarios, participants learn through non-formal and informal means and are supported by international bodies and declarations. Indeed, it is increasingly clear that policy and practice, politics, and more importantly funding become the axes on which learning is promoted, defined, and enacted. Policy and practice dictate funding priorities, and funding dictates practice. At the global level, adult learning and education involves community development and organizing, social movements, policy making, and political literacy that is deeply aided by networking and cohesion. The particular strength of collective voices on the international stage is that they honour the primacy of the critical and the primacy of a decided educational focus that is critical and clear. There is a learning nexus here of critical adult learning and education and feminism, one that poses provocative questions about what it means to infuse and sponsor social transformation learning at

the community (social movement, non-formal, and informal learning) level as well as in more formal educational arenas. This nexus may also be a way to put intersectionality into practice, not just a theory but a way for people to see the worth of a whole range of theoretical/practical perspectives.

In many ways, the voices and practices of groups like Association of Women in Development, Just Associates and Creating Resources are reminders of the historical commitment to process, content, and lifelong learning traditions in the struggle for progressive policy. They cast their gaze to the international sphere to see where policies have been enacted and challenged and to see what partners in the Global South can teach about learning, policy, and critical decision making. Yet they continue to work with the grassroots' level to increase their practical and analytical skills to claim a place in policy making. All international governmental associations, including UNESCO can learn from their example about not only providing policy but also encouraging political literacy that enables change.

References

1. Batliwala, S., with Rosenhek, S. & Miller, J. (2013). *Women moving mountains: The collective impact of the Dutch MDG3 Fund*. Toronto: Association of Women in Development. Retrieved <http://bit.ly/1nqYruo>
2. Crowther, J., & Tett, L. (2012). Learning literacy for citizenship and democracy. In L. Tett, M. Hamilton, & J. Crowther (Eds.), *More powerful literacies* (pp. 117–128). Leicester, UK: NIACE.
3. English, L.M., & Irving, C. J. (2015) *Feminism and Adult Education: The Nexus of Policy, Practice, and Payment*, *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(2), 1-15.
4. Eyben, R. (2012). *The hegemony cracked: The power guide to getting care onto the development agenda* (IDS Working Paper No. 411). Brighton, UK: Institute of Development Studies, University of Sussex. Retrieved from bit.ly/1Rvbpj4
5. Stromquist, N. (2013). *Adult education of women for social transformation: Reviving the promise, continuing the struggle*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 138, 29–38.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ:
В ПОДДЕРЖКУ ПОЛИТИК,
НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА (перевод)**

Л. М. Инглиш

В статье обсуждается важность образования и обучения для анализа глобальных и местных законодательных проектов относительно непрерывного образования и образования взрослых. До тех пор, пока не стимулируется интерес людей к чтению, изучению и критике этих проектов, они останутся неэффективными.

This paper discusses the need for education and learning to analyze global and local policies on lifelong learning, adult education and gender. Until efforts are made to encourage the ability to read and critique these policies in terms of one's context, needs and aspirations, the policies will remain ineffective.

Ключевые слова: непрерывное образование, политика, юридическая грамотность, образование взрослых, образование.

Key words: lifelong learning, policy, political literacy, adult learning and education.

По словам Розалинд Эйбен (2012), «проводимые политики являются инструментами власти, в них классифицируются и формулируются идеи и социальные отношения, направленные на поддержание или изменение текущего социального порядка» [4, с. 17]. Мы могли бы добавить, что без них граждане в большинстве национальных государств остались бы без прав и доступа к жизненно важным услугам, механизмам поддержки и практикам во многих областях, включая непрерывное образование, обучение и образование взрослых. Действительно, многие государства признают, что политика – это способ закреплять идеи, практики и принимать решения по поводу бюджета на основе фактических данных. Институт непрерывного образования ЮНЕСКО является примером межправительственной организации, которая работает в целях содействия прогрессивной политике и оказывает поддержку государствам-членам в разработке их собственных политик не только в плане непрерывного образования, но и в смежных областях, таких как здравоохранение, гендерные вопросы, поддержка молодежи, охрана труда и поддержка местного сообщества.

Начиная с 2011 г. Институт непрерывного образования ЮНЕСКО аккумулирует политики государств в области непрерывного образования, для того чтобы поддержать свою работу и дать возможность различным странам делиться с другими тем, что они считают важным для реализации политики. Этот банк политик включает в себя «законы, политики, стратегии и планы действий по непрерывному обучению со стороны государств-членов ЮНЕСКО и международных организаций» (<http://bit.ly/1TZ25tB>). При создании этой системы Институт ЮНЕСКО

признает решающую роль выработанных политик в продвижении возможностей для учащихся и организаций.

Организации на уровне ООН, такие как Институт непрерывного образования ЮНЕСКО, выполняют важные функции в процессе разработки политики, так как они обеспечивают руководство и устанавливают для государств-членов стандарты, которые необходимо соблюдать. В дополнение к конкретным политикам в таких областях, как грамотность и непрерывное обучение, Институт непрерывного образования ЮНЕСКО предлагает консультации по вопросам политики и руководства в различных сферах. Можно сказать, например, что рекомендации по обучению и образованию взрослых (проект 2016 г.) относятся к политической сфере, так как они формулируют определение образования и обучения взрослых, которое может выступать в качестве инструкции для организации обучения и образования взрослых в государствах – членах ЮНЕСКО. А цели устойчивого развития Организации Объединенных Наций, особенно цель № 4 по вопросам образования («Обеспечение всестороннего и качественного образования для всех и обеспечение непрерывное обучения»), также могут рассматриваться в качестве политики в том смысле, что в них заключены цели и результаты глобального образования (bit.ly/1EQsBe4).

Тем не менее, несмотря на все высказывания, существует неизбежный вопрос, что произойдет после того, как политики и руководящие принципы будут сформулированы (см. Инглиш и Ирвинг, 2015). В частности, в ходе КОНФИНТЕА V были выработаны стратегии по гендерным вопросам и образованию и обучению взрослых. Итоговая Гамбургская декларация (bit.ly/1oZYoqs) является своего рода политикой по обучению и образованию взрослых. К сожалению, большую часть обещаний и обязательств по этой декларации еще предстоит выполнить. Размышляя о горестной ситуации, связанной с отсутствием существенного прогресса, Нелли Стромквист (2013) отмечает, что часть проблемы заключается в реализации: «Положения (выраженные в различных официальных документах международных конференций) в малой степени были воплощены на операционном уровне» [5, с. 34]. Даже случайный наблюдатель увидит, что цели, касающиеся гендерных вопросов и обучения взрослых, ушли с повестки дня ООН и, следовательно, были исключены из приоритетов финансирования национальных и региональных правительств. Стромквист напоминает нам о том, что на Международной конференции КОНФИНТЕА VI в Белене (Бразилия) в 2009 г. даже не упоминалось о проблемах, с которыми сталкиваются женщины, а также не указывалось на необходимость расширения прав и возможностей в качестве цели (см. также bit.ly/1u5vWBk). Это молчание ставит под угрозу успехи, которые были достигнуты, и пресекает дальнейший прогресс. Хотя КОНФИНТЕА VI имела другие сильные стороны (например, был сделан акцент на неформальном обучении), тем не ме-

нее, проблемы женщин и вопросы, которые заботят женщин, не были в должной мере озвучены на этой конференции. Не совсем понятно, была ли эта ситуация вызвана недостатком участия женщин или отсутствием сильных феминистских заявлений. Стромквист сетует по поводу «предсказуемого пути» [5, с. 34], когда цели постоянно формулируются на протяжении многих лет, а доказательства прогресса отсутствуют, или цели озвучиваются без плана действий. Все политики, независимо от того, касаются ли они гендерных вопросов, вопросов образования и обучения в течение всей жизни, нуждаются в плане действий и анализе.

Глобальные политики по гендерным вопросам, непрерывному обучению и образованию в течение всей жизни являются важными, они действительно выходят за рамки риторики, если присутствуют надлежащие механизмы их поддержки. Продолжающиеся проблемы обусловлены не отсутствием осведомленности или доказательств, а хроническим отсутствием понимания и политической воли для осуществления и анализа, необходимых чтобы решить вопрос раз и навсегда. Однако как только эти политики и документы будут рассмотрены или даже реализованы, крайне важно, чтобы низовые слои умели читать их, понимать и работать с ними, поскольку они несут в себе политическую власть и полномочия (Эйбен, 2012). Для того чтобы понять и работать с глобальными заявлениями, юридическими документами, правительственными указами и политическими системами на глобальном и местном уровнях, необходимо то, что Джим Кроутер и Лин Тетт (2012) описывали как политическую грамотность, знаний, которые позволяют людям опросить экспертов. При объяснении такого рода грамотности Кроутер и Тетт провели различие между обучением для соответствия и обучением для инакомыслия, поддерживая при этом последнее. Они определяют цели политической грамотности как «необходимость сделать власть видимой и подотчетной» [2, с. 123]. Политическая подкованность является важной задачей и ключевой функцией педагогов, осуществляющих образование взрослых. Если педагоги, обучающие взрослых, хотят работать эффективно на основных уровнях, они должны быть включены в процесс правового образования граждан, т. е. рассказывать о правах, политиках и законах, особенно тех, которые касаются непрерывного образования, обучения и гендерных вопросов.

На самом деле, большая часть работы по обучению правовой грамотности (вопросы законодательства/политики) связана с анализом власти, что было отмечено Эйбен (2012) в ее исследовании неоплачиваемого труда женщин. Эйбен описала воздействие предположений в контексте выработки политики «на основе фактических данных» и начала с гипотезы, что политика создается посредством анализа достоверных данных. Исходя из этого подхода, принятие политических решений следует понимать таким образом, что, если вопрос отсутствует в поли-

тике, это свидетельствует о том, что доказательства, относящиеся к данной проблеме, либо были плохо донесены, либо плохо аргументированы. Однако на самом деле имеет место «стратегическое невежество»: признание проблемы требует слишком много работы или слишком много времени для ее решения. Если это системная проблема, то система должна быть изменена для того, чтобы вопрос мог быть решен [4, с. 12–13]. Игра по своим правилам может подорвать суть вопроса, возможно, это именно тот урок, который нужен организациям, занимающимся гендерными вопросами, призывающим к образованию на местном и глобальном уровнях, особенно когда речь идет о национальном и международном контекстах. Во всех смыслах эти политики, глобальные соглашения и инициативы осуществляется путем перехода от анализа и политики к действиям и расходам. Понимание того, что происходит, – это один из способов, который позволяет проследить поток денежных средств и шаги по реализации политики.

Хотя некоторые критики считают, что межправительственные организации потеряли связь с низовыми слоями, тем не менее они играют жизненно важную роль вследствие своего широкого охвата, сетевых возможностей и финансовой стабильности, что может помочь открыть дорогу более мелким организациям-активистам. Здесь я выделяю несколько женских организаций, которые ставят обучение и деятельность по изменению политики в центр своей работы. Их творческая работа не часто находит признание в рамках непрерывного обучения или обучения взрослых, а также отражение в учебной литературе, что досадно, так как она иллюстрирует образцовые практики образования по организационному лидерству, анализу политической власти, финансированию. CREA (первоначальное название «создание ресурсов для расширения возможностей в действии») базируется в Нью-Дели (Индия) и имеет международный охват в рамках своих программ по обучению и подготовке женщин на местном уровне в Южной Азии, Африке и на Ближнем Востоке (bit.ly/1UMz8AC). Организация работает по нескольким областям, представляющим интерес, однако направление, связанное с развитием лидерства, феминистским уклоном, является наиболее показательным. CREA описывает свою работу следующим образом: «строительство на базе теории и практики феминистского лидерства и развитие взаимопонимания» (параграф 2). Термин «развитие взаимопонимания» подразумевает конкретные действия: CREA представляет свои неформальные и формальные сферы деятельности в области образования, чтобы помочь организациям получить руководство, которое будет действительно способно к преобразованию в мыслях и действиях. Именно этот широкомасштабный подход к образованию характеризует такие организации, как CREA, и отделяет их от остальных. Они рассматривают образование в области политики и практики в качестве важнейшего инструмента. Примером эффективности зонтичной организации, цель которой – народное образование и расширение возможностей женщин, является

компания Just Associates в Вашингтоне. Она имеет глобальный охват, объединяет множество спонсоров и инвесторов для поддержки образования и разработок в Южной Азии, Южной Африке и Латинской Америке. Деятельность Just Associates сконцентрирована на инициировании общественной работы и развитии навыков для ее укрепления с помощью научных исследований, образования, создания альянсов и политической мобилизации (bit.ly/21SUtds).

AWID (Ассоциация по правам женщин на развитие) – еще один пример. Феминистские международные неправительственные организации являются связующим звеном между политикой и системой финансирования. После того как создается политика, как и в случае Just Associates, отмеченной выше, необходимы последовательные усилия для ее реализации. Ассоциация по правам женщин на развитии четко обозначила данный пункт в одном из отчетов, состоящего из трех частей и посвященного теме женщин и финансирования, «Женщины, сдвигая горы»: коллективное влияние голландского фонда целей развития тысячелетия ЦРТЗ (Батливала, Розенхек и Миллер, 2013). В докладе содержится исследование доказательств, подтверждающих то, что женские организации уже говорили в течение многих лет: краткосрочные циклы финансирования не могут иметь тот же эффект, что и надежное, гибкое финансирование в долгосрочной перспективе. Ассоциация по правам женщин на развитие является еще одним примером организации, которая понимает важность работы по обучению на благо граждан и для развития взаимопонимания, изменения системы. Долгосрочная поддержка привела к «повышению их легитимности и надежности как организации (74 %), укреплению их организационных систем (71 %), построению базы кадровых ресурсов (71 %), повышению роли молодых женщин-активисток в их организациях и движениях, а также укреплению ряда других возможностей» [1, с. 69].

Международная политика по продвижению непрерывного обучения для женщин иногда не достигала цели сделать изменения возможными, особенно с точки зрения глобальной политики и усилий. Тем не менее есть проблески надежды в области образования по повышению политической грамотности. Случаи с Юга показывают, что созданная «демократия участия» может стратегически использовать практики обучения и образования взрослых. В этих случаях участники учатся через неформальные и неофициальные системы и поддерживаются международными органами и декларациями. В самом деле, становится все более очевидным, что политика и практика, политика и, что более важно, финансирование становятся осями, на которых зиждется продвижение, определение и введение в действие системы обучения. Политика и практика диктуют приоритеты финансирования, а финансирование определяет практики. На глобальном уровне обучение и образование взрослых включает в себя организацию и развитие местного сообщества, общественные движения, выработку политики и политическую грамотность, чему способствует создание сетей сотрудничества. Особая

сила коллективных голосов на международной арене заключается в том, что они признают первенство критического и решительного подходов к образованию в качестве четко определенной цели. Здесь есть связующая нить между критическим обучением взрослых, образованием и феминизмом, что делает возможным ставить провокационные вопросы о том, что значит порождать и спонсировать получение знаний социальной трансформации на уровне местного сообщества (общественного движения, неформального и неофициального обучения), а также на более формальных образовательных аренах. Эта взаимосвязь может быть также способом создать и внедрить на практике интерсекционность не только в теории, но и как средство для людей увидеть смысл всего ряда теоретических/практических аспектов.

Во многих отношениях заявления и практические действия таких групп, как Ассоциация по правам женщин на развитие, Just Associates и CREA, являются напоминанием об исторической приверженности процессу, содержанию и традициям непрерывного образования в борьбе за прогрессивную политику. Они обратили свое внимание на международную арену, чтобы понять, где были приняты и оспорены политики, и увидеть, что партнеры глобального Юга могут провести обучение по вопросам политики и критического принятия решений. Тем не менее эти организации продолжают работать с низовым уровнем с целью усовершенствовать свои практические и аналитические навыки, чтобы претендовать на место в процессе выработки политики. Все международные общественные объединения, в том числе ЮНЕСКО, могут учиться на их примере не только разработки политики, но и развитию политической грамотности, которая позволяет вводить изменения.

Список литературы

1. Batliwala S., with Rosenhek, S. & Miller J. (2013). Women moving mountains: The collective impact of the Dutch MDG3 Fund. Toronto: Association of Women in Development. Retrieved <http://bit.ly/1nqYruo>.
2. Crowther J., & Tett L. (2012). Learning literacy for citizenship and democracy. In L. Tett, M. Hamilton, & J. Crowther (Eds.), *More powerful literacies* (pp. 117–128). Leicester, UK: NIACE.
3. English L.M., & Irving C. J. (2015) Feminism and Adult Education: The Nexus of Policy, Practice, and Payment, *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(2), 1–15.
4. Eyben R. (2012). The hegemony cracked: The power guide to getting care onto the development agenda (IDS Working Paper No. 411). Brighton, UK: Institute of Development Studies, University of Sussex. Retrieved from bit.ly/1Rvbpj4.
5. Stromquist N. (2013). Adult education of women for social transformation: Reviving the promise, continuing the struggle. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 138, 29–38.

Перевод с английского выполнен
в ООО «ЦЕНТРАЛЬНОЕ БЮРО ПЕРЕВОДОВ «ЗНАНИЕ»

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕСТВА РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

Ф. Р. Кадырова
З. Р. Кадырова

В статье рассматриваются вопросы модернизации процесса подготовки научно-педагогических кадров в Узбекистане; обосновываются причины возрастающей роли специалистов высшей квалификации на современном этапе развития науки и образования; делается вывод о необходимости изменений в подготовке научно-педагогических кадров.

This article discusses the modernization process of the preparation of the teaching staff (highly qualified scientific-pedagogical personnel) in Uzbekistan; substantiates the reasons for the increasing role of highly qualified specialists at the present stage of development of science and education; draws the conclusion about the need for changes in the preparation of the scientific-pedagogical teaching staff.

Ключевые слова: подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, послевузовское профессиональное образование, модернизация.

Key words: preparation of highly qualified scientific-pedagogical personnel, post-university professional education, modernization.

Эффективность государственной системы непрерывного образования в Республике Узбекистан напрямую связана с его экономическим и культурным потенциалом, со значением и ролью в мировом сообществе. Стратегия реализации целей, которые наша страна поставила перед собой на среднесрочную и долгосрочную перспективы, представлена в концепции дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества [6] в стране. Демократические изменения, происходящие сегодня в Узбекистане, вызвали необходимость поиска оптимальных путей преобразования различных сторон общества, в том числе и системы послевузовского профессионального образования, одной из подсистем которой является подготовка научно-педагогических кадров в институте старших научных сотрудников – соискателей.

Послевузовское профессиональное образование, направленное на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации, становится все более существенным фактором развития образовательной системы Узбекистана. На наш взгляд, возрастание роли специалистов высшей квалификации обуславливается: (1) потребностью в обновлении научно-педагогических кадров в высшей школе («старение» научно-педагогических кадров); (2) интересом выпускников вузов к послевузовскому профессиональному образованию и получению ученой степени; (3) потребностью субъектов формирующейся рыночной экономики в специалистах высшей квалификации в связи с повышением сложности решаемых задач.

Одной из проблем подготовки научно-педагогических кадров в Узбекистане становится поиск ориентиров для усовершенствования системы обучения кадров высшей квалификации в институте старших научных сотрудников или через самостоятельное соискательство. Решение этой проблемы связано с местом и ролью науки в информационном обществе. Согласно мнению Ю. Ю. Ковалева [7], наука стала универсальным средством решения актуальных проблем человечества благодаря тому, что: (1) наука характеризуется непрерывностью, сменой эволюционных и революционных периодов развития; (2) развитию науки свойственен прогресс, т. е. каждый новый этап эволюции все более углубляет человеческое понимание природных и социальных процессов; (3) развитие науки носит экспоненциальный характер, т. е. рост количественных и качественных характеристик науки постоянно ускоряется; (4) преобладание частных, социальных приоритетов в науке над когнитивными – отличительная черта её современного периода развития; (5) мировая наука обладает определенной пространственной иерархичностью – в ней можно выделить центр и периферию. Центром является та часть мировой научной системы, которая обладает большим притяжением для ученых и которая пользуется огромным авторитетом благодаря своим творческим достижениям.

В развивающемся информационном обществе наука оказывает влияние на многие другие сферы человеческой деятельности, начиная регулировать их, перестраивая средства и методы. Согласно мнению Б. П. Вульфсона [1], в будущем, по-видимому, будут развиваться процессы не накопления знания, а систематической выработки нового знания достаточно традиционными путями, т. е. при помощи методов и средств интеллектуального труда, озарений, выдвижения и проверки гипотез, реализации идей. Суть изменений, происходящих в современной науке, может быть определена как смена стратегии, переход от преимущественно дисциплинарного, предметно-фундаментального развития научного познания к проблемно-ориентированным формам научно-исследовательской деятельности. Иными словами, когда новые области знаний развиваются в связи с выдвижением определенной крупной теоретической или практической проблемы. Это требует развертывания междисциплинарных и комплексных исследований, проводимых средствами нескольких научных дисциплин, конкретные сочетания которых определяются характером соответствующей проблемы.

Развитие науки в информационном обществе имеет свои особенности, которые следует учитывать в качестве ориентиров для подготовки научно-педагогических кадров: (1) изменение средств и методов научно-исследовательской деятельности в условиях информационного общества влечёт за собой повышение технологической грамотности будущих учёных: им необходимо владеть методами автоматизации наблюдения и экспериментальной деятельности, моделирования и анализа изучаемых

процессов и явлений с использованием различного рода электронной вычислительной и аудиовизуальной техники; (2) доступность научной информации, а также возможности общения с учеными из разных стран мира резко увеличились благодаря развитию сети Internet; (3) недолговечность знания – еще одна черта современности, которая диктует свои требования к подготовке научно-педагогических кадров. *Традиционный* подход к содержанию образования можно сравнить с накопительной системой, когда каждое новое знание уточняет, расширяет, конкретизирует уже освоенное. *Современный же* подход напоминает гипертекст, когда в предлагаемом содержании сам исследователь выбирает тот компонент, который интересует его больше всего, и уже самостоятельно (или под руководством научного руководителя, консультанта) углубляется в требуемое знание, устанавливая для себя лично взаимосвязи нового знания с уже известным; (4) возросла роль интеграционных процессов в науке и одновременно усилилась дифференциация научного знания, этот процесс находит свое отражение не столько в содержании дисциплин, изучаемых соискателями в институте старших научных сотрудников, сколько в проведении научного исследования. Это требует от будущего ученого более глубоких и разносторонних знаний и навыков исследования, которые используются в каждой конкретной науке.

Таким образом, при подготовке научно-педагогических кадров необходимо усилить фундаментальную базу, ввести интенсивные методики освоения академических дисциплин образовательной программы с акцентом на индивидуализацию образовательного процесса.

Говоря о возрастающей роли науки в современном обществе Узбекистана, следует отметить еще одну задачу, которая стоит перед институтом старших научных сотрудников, – привлечение талантливой молодежи к научной и преподавательской деятельности. Высшая школа должна уделить особое внимание следующим проблемам: развитию у молодых людей стремления к научным знаниям и приобщению их к достижениям мировой науки и культуры; организации научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, молодых специалистов; воспроизводству профессорско-преподавательских кадров для системы среднего и высшего образования на основе непрерывного образования. Наука сегодня превратилась в специфическую область профессиональной деятельности, поэтому для нее необходимо готовить современных исследователей, которые смогут реализоваться в ней.

Таким образом, послевузовское профессиональное образование, направленное на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации, становится все более важным фактором развития образовательной системы Республики Узбекистан. Это обстоятельство заставляет искать оптимальные пути интеграции науки и образования, улучшать процесс подготовки научно-педагогических кадров. При этом следует отметить, что совершенствование системы подготовки научно-

педагогических кадров высшей квалификации в Узбекистане не должно проходить в замкнутой среде. Необходимо разумно использовать зарубежный опыт, находить способы интеграции отечественной системы в европейское образовательное пространство.

Список литературы

1. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: УРАО, 1999.
2. Кадырова З. Р., Кадырова Ф. Р. Некоторые аспекты интеграции науки и образования в Узбекистане // Социально-гуманитарные науки в системе образования. – Ташкент, 2015. – № 1. – С. 59–64.
3. Кадырова З. Р., Кадырова Ф. Р. Развитие толерантности в условиях углубления демократических реформ и формирования гражданского общества // Актуальные проблемы толерантности в углублении демократических реформ и развитии гражданского общества: методология исследования, современность и перспективы: материалы междунар. науч.-теорет. конф. / под общ. ред. проф. З. Р. Кадыровой. – Ташкент: Нац. ун-т Узбекистана, 2015. – С. 15–19.
4. Кадырова З. Р., Кадырова Ф. Р. Роль образования в развитии профессиональной и социальной компетенции личности // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития, 2-й этап. – Астана, 2014. – С. 268–271.
5. Кадырова Ф. Р., Кадырова З. Р. Образование как фактор качественного развития демократического общества // Вестн. рос. филос. о-ва. № 2. – М., 2013. – С. 58–64.
6. Каримов И. А. Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране // Дальнейшее углубление демократических реформ и формирование гражданского общества – основной критерий развития нашей страны. Т. 19. – Ташкент: Узбекистан, 2011.
7. Ковалев Ю. Ю. География мировой науки. – М.: Гардарика, 2002.

«СИНДРОМ ВТОРОКУРСНИКА»: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА*

О. В. Кожевникова

Феномен «кризиса» или «синдрома» второкурсника рассматривается в контексте проблем социально-психологической и академической адаптации в процессе непрерывного образования. Затрагиваются социальные, культурные и индивидуально-психологические факторы данного явления.

The problem of “sophomore slump” as one of the stages of secondary- to-higher-education transition is analyzed in the context of social and academic adjustment within the process of life-long-learning. Social, cultural and psychological aspects of the above-mentioned phenomenon are presented.

Ключевые слова: синдром второкурсника, академическая адаптация, социокультурная адаптация.

Key words: sophomore slump, academic adjustment, social and cultural adjustment.

Система образования, в частности, высшего, относится к важнейшим отраслям современной экономики: качественная подготовка будущих специалистов, готовых и способных реализовать приобретенные в ходе обучения компетенции в профессиональной деятельности, является значимым фактором стабильного развития общества. Однако в настоящее время мы становимся свидетелями того, как вуз, утрачивая роль социального института, все больше приобретает вид, форму и содержание коммерческого предприятия, функционирующего в конкурентных условиях на фоне постоянно снижающейся государственной поддержки и ориентированного прежде всего на получение (сверх) прибыли за счет увеличения числа обучаемых и сокращения издержек. В итоге требования к абитуриентам снижаются до минимальных, а образовательный процесс за счет повышения коэффициента соотношения числа студентов к числу преподавателей – что закономерно ведет к росту нагрузки последних – становится все более формальным. Подобная стратегия не является изобретением российских реформаторов: университеты «с открытым доступом» (open admissions) появились в США еще в 1960-е гг. как способ обеспечения равенства доступа к высшему образованию и практически сразу же столкнулись с проблемой отсева значительного числа студентов начиная со второго года обучения. Данный феномен получил название «кризиса» или «синдрома» второкурсника (sophomore’s slump), периодически привлекая внимание исследователей, изучающих социально-экономические последствия неудачных попыток удержания студентов в образовательной среде и индивидуально-психологические предпосылки указанного явления [2, с. 176]. При этом

* Доклад подготовлен при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 16-16-18013а(р).

W.F. White и D. Mosely отмечают, что 75 % студентов, которые заканчивают второй год обучения без перерыва (т. е. те лица, которые успешно преодолевают кризис второкурсника, не покидая высшее учебное заведение), успешно и в установленные сроки завершают полный цикл университетского образования [5, с. 400].

В настоящее время анализ проблемы психологической адаптации учащихся различных уровней образовательной системы – от дошкольного до послевузовского – привлекает внимание многих ученых и педагогов-практиков. Результаты исследований, осуществляемых в различных высших учебных заведениях в РФ и за рубежом, свидетельствуют о наличии у студентов первого курса значительных затруднений на начальном этапе обучения в вузе, являющемся важной ступенью становления личности будущего профессионала и гражданина. Процесс вхождения в новую образовательную среду осложняется несовершенством механизмов обеспечения преемственности между ступенями образовательной системы, несформированностью профессиональных предпочтений и представлений о будущей профессии, ригидностью сформировавшейся за годы обучения в средней школы структуры учебно-познавательной активности и др. Для оптимизации адаптационного процесса в вузах предпринимаются различные меры от издания и распространения информационно-просветительских материалов (памяток первокурсника) до организации специальных форм психологического сопровождения в случаях осложненной адаптации и дезадаптации первокурсников. В то же самое время психологическим и академическим проблемам студентов-второкурсников практически не уделяется внимание ни на уровне учебного заведения, ни в плане осуществления соответствующих исследований. В ряде исследований (Tinto, 1993; Berger, 1997; Gardner 2000; Graunke, 2005; Sanchez-Legueniel, 2008; McBurnie, 2012 и др.) установлено, что студенты второго года обучения испытывают затруднения в связи со снижением мотивации и интереса к учебе, повышением неуверенности в собственных личных и профессиональных целях, сомнениями относительно связи университетского образования с реальной жизнью (в российских вузах к этим пунктам, вероятнее всего, можно было бы добавить неуверенность в правильности выбора направления подготовки / факультета), снижением социальной активности по сравнению с выпускными классами школы и первым годом обучения в университете. Бесспорно, что каждый новый год студенческой жизни ставит перед молодыми людьми новые сложные задачи: на третьем курсе студенты погружаются в изучение дисциплин специализации и начинают взаимодействовать с научным руководителем, а на четвертом – вынуждены совмещать учебу с подготовкой к итоговому госэкзамену и защите дипломной работы. Но именно на втором курсе в силу сложившихся традиций их проблемы чаще всего остаются нерешенными, а сами студенты, по меткому выражению авторов коллективной мо-

нографии «Visible solutions for invisible students» (2000), по сути, «невидимы» для системы.

В региональном вузе описываемая ситуация может усугубляться еще и тем, что многим студентам, в частности приехавшим на обучение из сельской местности, приходится адаптироваться не только к новой образовательной среде, но и к иному социокультурному окружению города. В национальных республиках добавляется этнокультурный и языковой аспект, в силу того что представители компактно проживающих национальных меньшинств, а в случае с Удмуртской республикой и представители титульной нации, вынужденно погружаются в русскоязычное информационное и коммуникативное пространство университета, ориентированного на общероссийские и общемировые ценности и смыслы.

Подготовительным этапом исследования стало проведение интервью со студентами третьего года обучения, которым предлагалось ответить на 15 вопросов относительно их опыта обучения на втором курсе. Проанализируем некоторые из ответов испытуемых. Так, 72 % опрошенных отметили, что вернулись в университет после летних каникул с хорошим настроением и позитивными эмоциями, однако в половине случаев такое состояние не было связано с учебной деятельностью, а определялось, скорее, их личными переживаниями, возможностью вновь встретить друзей. Только 36 % опрошенных были рады возможности продолжения обучения и появлению новых дисциплин. Отрицательные эмоции были связаны прежде всего с необходимостью покинуть родителей и привычное социальное окружение; негативные чувства, напряжение, раздражение упоминали те студенты, у которых на начало осеннего семестра второго курса сохранялась академическая задолженность. У 18 % испытуемых периодически возникали разочарования в собственных силах, вследствие неудачно сданных экзаменов. 36 % студентов указали, что на втором курсе у них пропадало желание учиться, когда они поняли, что выбрали не то направление; причиной снижения мотивации часто называлось недостаточное количество практических занятий («большой объем теоретических предметов казался абсолютно ненужным, потому не было понимания, куда и где эти знания можно применить»). Еще 18 % третьекурсников были разочарованы неслаженной работой деканата / кафедры, отсутствием структурированного учебного плана, несовершенством организации учебного процесса.

Только 27 % опрошенных студентов отметили, что старались не откладывать на неопределенный срок выполнение различных работ, связанных с учебной деятельностью. При этом все участники опроса единодушно указали, что трудности с выполнением заданий возросли ближе к концу первого семестра, перед началом зимней сессии, так как увеличивалась учебная нагрузка. 27 % испытуемых заявили, что целенаправленно откладывали выполнение домашних заданий для того,

чтобы мобилизовать свои силы в последний момент («это невероятное чувство невроза за три дня до сдачи экзамена, когда ты ничего не знаешь, не сравнится ни с чем: ты сидишь весь день, стараясь запомнить то, чем не интересовался весь семестр – подобная ситуация мобилизовала меня»). У 36 % испытуемых прокрастинация была связана с внешними факторами: работой, новым увлечением, выстраиванием межличностных отношений, личными проблемами («в жизни столько интересного помимо учебы!»). 36 % студентов третьего курса откладывали выполнение работ, так считали, что все равно смогут уложиться в срок. В качестве основного фактора прокрастинации 36 % испытуемых выделяли отсутствие интереса к учебной деятельности. Интересен тот факт, что 36 % испытуемых, столкнувшись с трудностями во время сессии из-за постоянного откладывания выполнения тех или иных учебных заданий, впоследствии сталкивались с этим регулярно («каждый раз после сессии я ставила себе условие выполнять все задания в срок, чтобы не было трудностей при сдаче очередной сессии, но постоянно возникали различные обстоятельства, затрудняющие этот процесс»).

Также нами были проанализированы сочинения студентов второго года обучения на тему «Кризис второкурсника». В результате контент-анализа полученных вербальных реакций были выявлены следующие категории для дальнейшего анализа факторов академической дезадаптации второкурсников (в скобках приводятся абсолютная (количество раз) и относительная (в процентном соотношении от общего числа упоминаний) частота встречаемости каждой категории): (1) неуверенность в правильности выбора профессии (20 %: «все чаще посещают мысли о том, а не ошибся ли я в выборе своей профессии»); (2) повышение ответственности (20 %, «на втором курсе больше нагрузки, больше ответственности»); (3) специфический стиль преподавания в университете (17 %, «кризис второкурсника зависит от преподавателей, их характера», «скучные, однообразные пары»); (4) финансовые трудности (10 %, «есть стремление и желание работать и зарабатывать, не зависеть материально от родителей»); (5) осложненная адаптация к условиям проживания в городе (10 %, «вроде только приехали, а уже хочется все бросить и уехать домой; эта же проблема была и на первом курсе: то, что я скучаю по дому – это наверно и есть мой кризис»); (6) отношения со сверстниками (3 %); (7) отношения со стороны преподавателей (3 %); (8) недостаточная мотивация (3 %). Об отсутствии кризиса было заявлено в 4 случаях (14 %, «кризис был на первом курсе», «начало учебы и пока не почувствовала этого кризиса», «трудно самой разобраться и понять, что это кризис второкурсника», «не представляю какие могут быть кризисы на втором курсе») [1, с. 25–26].

По результатам подготовительного этапа исследования нами была разработана матрица семантического дифференциала, предназначенная для использования в качестве исследовательского инструментария

на основном этапе исследования [4]. В число объектов оценивания вошли такие категории, как: адаптация, выбор, жертва, кризис, мотивация, напряжение, ответственность, перемены, поиск, привычка, пустота, радость, развитие, свобода, скука, сомнения, страх, стресс, усталость, цель. В настоящее время продолжается сбор эмпирических данных в рамках изучения социальных, культурных, индивидуально-психологических факторов, предикторов и способов коррекции «синдрома второкурсника» на выборках студентов удмуртской и русской этногрупп.

Список литературы

1. Вьюжанина С. А., Кожевникова О. В. «Кризис второкурсника»: особенности академической адаптации в поликультурной среде регионального вуза // Понять другого: межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире: сб. материалов пятой Всерос. науч.-практ. конф. «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». – М. ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 25–26.
2. Кожевникова О. В., Вьюжанина С. А. К вопросу о «кризисе второкурсника» как одном из этапов академической адаптации студентов // Символ науки. – 2015. – № 7. – С. 176–177.
3. Кожевникова О. В., Вьюжанина С. А. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учеб.-метод. пособие. – Ижевск: Удмуртский университет. – 2016. – 120 с.
4. Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed / Ed. by L.A. Schreiner, J. Pattengale. University of South Carolina, 2000. – 152 с.
5. White W.F., Mosely D. Twelve year pattern of retention and attrition in a commuter type university // Education. – 1995. – № 3. – С. 400–403.

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Ломакина

В статье рассматривается процесс устойчивого развития системы непрерывного образования в новых условиях с учетом прогнозирования будущего на основе методологии форсайт-технологий.

The article discusses the process of sustainable development of continuous education system in new conditions taking into account the prediction of the future based on the methodology of foresight technologies.

Ключевые слова: система непрерывного образования, устойчивое развитие, направления развития, форсайт-технологии, методология.

Key words: the system of continuous education, sustainable development, roadmaps, foresight technology, methodology.

Сегодня можно констатировать, что завершается 400-летняя эпоха образования по Яну Амосу Коменскому. Прежняя система уже не поспевает за новыми запросами промышленности, науки, искусства, личностными практиками духовного развития человека. Необходимо вводить совершенно новые принципы образования, соразмерные масштабным изменениям социокультурного и техно-промышленного уклада, ожидаемым через двадцать и более лет. Необходимо создавать Будущее на очередные 400–500 лет вперед, отталкиваясь от понимания базовых принципов системы Коменского и их несоответствия современным условиям. Реформирование советской школы происходило в виде многочисленных разнонаправленных попыток осуществить развитие, модернизацию, а также сокращение, упрощение и удешевление государственной системы российского образования. Следствием этой деятельности является технологическая неоднородность и многоукладность сегодняшней системы образования. Рассматривая процесс развития любой системы, целесообразно соотнести его с концепцией устойчивого развития, которая появилась в результате объединения трех основных факторов: экономического, социального и экологического. Основное внимание уделяется сохранению способностей к самовосстановлению и динамической адаптации систем к различным изменениям, которые обеспечат баланс и гармонию между людьми, обществом и природой.

Важными инструментами перехода к устойчивому развитию становятся наука и образование, где особая роль отводится непрерывному образованию, основные принципы которого (доступность современных базовых знаний для всех, увеличение инвестиционных вложений в человеческие ресурсы, внедрение инновационных методик преподавания, создание современной системы оценивания образованности обучающихся, развитие института тьюторства, транспортная доступность обучения) обеспечивают это развитие. Существующие в разных странах

модели развития системы непрерывного образования имеют следующие характеристики: (а) вовлеченность в этот процесс национальных университетов, которые становятся основными образовательными центрами (Германия, Франция, Норвегия, Испания, Греция); (б) развитие системы непрерывного образования через создание сети образовательных центров, которые активно поддерживаются государственными структурами (Япония, Дания, Финляндия, Швеция, Португалия); (в) наличие учреждений, специализирующихся на непрерывном образовании при самоустранении государственных структур и поддержки их коммерческим сектором (Великобритания, а также страны с англосаксонским типом общественно-социальных отношений). Пример Великобритании и Австралии показывает, что полноценное развитие в обществе системы непрерывного образования возможно лишь при активнейшем участии в данном процессе государства.

Среди основных направлений развития системы непрерывного образования на международном уровне наиболее значимыми являются следующие: (а) увеличение количества образовательных учреждений, осуществляющих свою деятельность в контексте непрерывного профессионального образования и обеспечение их близости к потенциальным обучающимся; (б) повышение уровня финансирования и внедрение современных технологий обучения; (в) смещение приоритетов при распределении инвестиционных потоков в сторону человеческих и образовательных ресурсов; (г) повышение статуса индивидуальной личности в европейском обществе через систему возможностей ее непрерывного образования; (д) увеличение выделяемых на образование государственных ассигнований и частных капиталовложений (введение субсидий для организаций и предприятий, предоставляющих своим сотрудникам возможности для получения образования; сотрудничество с коммерческими структурами и общественными фондами по кредитованию или финансированию образовательных программ и т. д.); (е) обеспечение каждому гражданину Европы полного доступа к информации об образовательных возможностях в рамках Европейского пространства, а также к консультационным мероприятиям данной направленности [1]. Для обеспечения устойчивого развития образовательного учреждения в постоянно изменяющихся экономических условиях появляется необходимость в непрерывном отслеживании состояния рынка образовательных услуг и оценивания его возможностей на этом рынке.

Основой для оценки вариантов будущего являются экспертные оценки. Форсайт представляет собой систему методов экспертной оценки стратегических направлений социально-экономического и инновационного развития, выявления технологических прорывов, способных оказать воздействие на экономику и общество в средне- и долгосрочной перспективе. Впервые термин «foresight» употребил известный писатель-фантаст Герберт Уэллс в 1930 г., предложив специальность «про-

фессор предвидения». Предполагалось, что такой специалист подобно историку будет анализировать и находить применение будущим технологическим открытиям. Методология Форсайт вобрала в себя десятки традиционных и достаточно новых экспертных методов. При этом происходит их постоянное совершенствование, отработка приемов и процедур, что обеспечивает повышение обоснованности предвидения перспектив научно-технического и социально-экономического развития. Основным вектор развития методологии направлен на более активное и целенаправленное использование знаний экспертов, участвующих в проектах. Обычно в каждом из форсайт-проектов применяется комбинация различных методов, в числе которых экспертные панели, Дельфи (опросы экспертов в два этапа), SWOT-анализ, мозговой штурм, построение сценариев, технологические дорожные карты, деревья релевантности, анализ взаимного влияния и др. Чтобы учесть все возможные варианты и получить полную картину привлекается, как правило, значительное число экспертов. Так, в японских долгосрочных прогнозах научно-технологического развития, проводимых каждые пять лет, участвует более двух тысяч экспертов, которые представляют все важнейшие направления развития науки, технологий и техники, а в последнем корейском проекте участвовали более 10 тысяч экспертов. Форсайт организуется как систематический процесс, который должен быть тщательно спланирован и организован. Как правило, форсайт-проекты осуществляются достаточно регулярно, иногда по повторяющейся схеме (подобно японскому долгосрочному прогнозу, который проводится каждые 5 лет, начиная с 1971 г.), в других случаях исследования проводятся как последовательность взаимосвязанных проектов, нацеленных на решение комплекса смежных задач и формирование согласованного представления о долгосрочных перспективах развития технологий, инноваций и общества.

Форсайт-метод исходит из того, что наступление «желательного» варианта будущего во многом зависит от действий, предпринимаемых сегодня, поэтому выбор вариантов сопровождается разработкой мер, обеспечивающих оптимальную траекторию инновационного развития. В процессе выбора применяются различные критерии для определения наиболее предпочтительных вариантов. Так, например, при выборе критических технологий, может использоваться критерий достижения максимального экономического роста, а при построении технологической дорожной карты для отрасли – выявление потенциальных рыночных ниш и выбор технологий, позволяющих максимально быстро разработать конкурентоспособные продукты для возникающих рынков. Выбор стратегии развития производится на основе последовательности широких экспертных консультаций, что позволяет предвидеть самые неожиданные пути развития событий и возможные «подводные камни». Большинство Форсайт-проектов в качестве центрального компонента

включают перспективы развития науки и технологий. Обычно эти вопросы становятся предметом обсуждения не только ученых, но и политиков, бизнесменов, специалистов-практиков из разных отраслей экономики. Результатом таких обсуждений становится появление новых идей, связанных с совершенствованием механизмов управления наукой, интеграцией науки, образования и промышленности и, в конечном счете, повышение конкурентоспособности страны, отрасли или региона. Кроме того, уже сама организация систематических попыток “заглянуть в будущее” приводит к формированию более высокой культуры управления и в итоге – к формированию более обоснованной научно-технической и инновационной политики.

Отличия этого вида прогнозирования от традиционного состоят в использовании комплексного подхода, что обеспечивается за счет следующих условий. Во-первых, прогнозы, как правило, формируются узким кругом экспертов и в большинстве случаев ассоциируются с предсказаниями малоуправляемых событий (прогноз курсов акций, погоды, спортивных результатов и др.). В рамках форсайта идет речь об оценке возможных перспектив инновационного развития, связанных с прогрессом науки и технологий, очерчиваются возможные технологические горизонты, которые могут быть достигнуты при вложении определенных средств и организации систематической работы, а также вероятные эффекты для экономики и общества. Во-вторых, форсайт всегда подразумевает участие (часто путем проведения интенсивных взаимных обсуждений) многих экспертов из всех сфер деятельности, в той или иной степени имеющих отношение к тематике конкретного форсайт-проекта, а иногда и проведение опросов определенных групп населения (жителей региона, молодежи и др.), прямо заинтересованных в решении проблем, обсуждающихся в рамках проекта. Третье главное отличие форсайта от традиционных прогнозов – нацеленность на разработку практических мер по приближению выбранных стратегических ориентиров. Сложность таких проектов состоит в их финансово- и трудозатратах [2].

В условиях глобализации, технологического прогресса и усиливающейся включенности российского общества в общемировые процессы становится актуальной проблема растущей потребности в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах, конкурентоспособных на рынке труда, поэтому важно применение форсайт-технологий. Именно такие технологии использует Научно-исследовательский институт IFTF (The Institute for the Future – IFTF), который провел исследование и опубликовал статью «Навыки Будущего» (Future Work Skills), рассказывающую о требуемых способностях, которые будут необходимы для того, чтобы получить престижную работу в 2020 г. Среди прочего называются следующие качества: (а) способность определять глубинный смысл или значение выраженных решений;

(б) находить решения вне поставленных рамок; (в) обрабатывать большие объемы информации, выделяя в ней главный смысл; (г) навыки общения (социальный интеллект) и виртуального сотрудничества; (д) межкультурная компетентность; (е) грамотность в области инновационных СМИ; (ж) проектный образ мышления [3].

В будущем будут необходимы разносторонне развитые сотрудники, которые способны найти решение любой поставленной задачи, а также успешно взаимодействовать со специалистами других областей. Таким образом, необходимо уже сейчас в системе непрерывного образования выстраивать технологию, способную работать с творчеством, т.к. интеллектуально-творческий потенциал личности рассматривается как стратегический ресурс, которым определяется конкурентоспособность России на мировой арене. В этот процесс должны быть включены бизнес, власть, наука, образование.

Список литературы

1. Lomakina T., Pavlova M. Sustainable Development as a World-view: Implications for Education. Sociological and Philosophical Perspectives on Education in the Asia-Pacific Region / Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects. Volume 29. Springer Singapore Heidelberg New York Dordrecht London: Springer Science+Business Media Singapore, 2016.
2. Жадан И. Э. Концепция экономики благосостояния: планетарная модель и особенности ее реализации в России: автореф. ... д-ра экон. наук. – Саратов, 2010.
3. Ломакина Т. Ю. Диверсификация в системе непрерывного образования в условиях глобализации // Справочник руководителя образовательного учреждения. – № 10 (106). – 2015, Алматы, Узбекистан. – С. 55–67 (на рус. и узб. языках).

THE IMPORTANCE OF ROOTING THE RELATIONSHIP BETWEEN SUSTAINABILITY AND HUMAN ACTION

S. Lotrionte

Talking about sustainability today requires deciding the point of view that we want to have on the issue. Sustainability is only a measure to respect in order to avoid the worst or is it a possibility that still has to be explored? Watching sustainability from different points of view shows how it can influence the scope of human action: for this reason in this paper we are going to try and reply about the nature of sustainability, placing it as character of precise action of a human able to organize the historical space that surrounds him.

Обсуждение темы устойчивости требует выбора точки зрения, которой мы хотим придерживаться по этому вопросу. Устойчивость – это лишь мера, которую необходимо соблюдать, чтобы избежать худшего, или же возможность, которую еще предстоит исследовать? Взгляд на устойчивость с различных углов зрения позволяет увидеть, каким образом она может влиять на содержание человеческой деятельности. В связи с этим в данной работе мы намерены постараться ответить на вопрос о природе понятия «устойчивость» как характеристике конкретной деятельности человека, позволяющей организовать окружающее его историческое пространство.

Key words: human action, to aspire, to balance, interest, tensions, ethics, sustainability.

Ключевые слова: человеческая деятельность, стремление, баланс, заинтересованность, напряжение, этика, устойчивость.

The question. Over the last few years, the issue of sustainability has conquered and has of course monopolized many debates and long-term planning. Talking about sustainability is a habit in most world political summits¹; sustainability is breathed in daily working choices in relationship with the society², designed in education for sustainable development³, sought in the laboratory as sustainable materials for architecture, seen as a possibility in social equity and fought in economic policies. It seems that everything, somehow, is related to sustainability, coming as an unusual question regarding a traditional mind. However, the main problem is the fact that there are

¹ As regards the acts of the above mentioned we can see at the most recent *United Nations Climate Changes Conference*, held in Paris from 30 November to 12 December 2015. The 195 countries according to the *Paris Agreement* show that the way to solve the sustainability problem has to mainly search in respect of the environment.

² In this field, the use of the term *Corporate Social Responsibility* is becoming more and more common, which we can refer to, among others, the text by D. Vogel, *The Market for Virtue. The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*, Brooking Institution Press, Washington, 2005.

³ The work of Moacir Gadotti about the search of an educational model on sustainability for new generations has become very important, particularly with his *Pedagogy of the Earth*. In order to have an overview of his thought: M. Gadotti, *Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*, «Green Theory and Praxis», Volume 4, n°1(2008), pp. 15–64.

too many fields in which the issue of sustainability is put, often without considering that the assumption driving every context is anchored to different values. For this reason, losing the focus on the different driving values, the consequence is only to consider sustainability for its practical implications, mainly evoking sustainability when it is necessary to resolve or manage the effects of human action. Conversely, this paper intends to adopt another point of view, thinking about the possibility of another meaning of *sustainability* linked to human action. Since human action is extremely complex and differentiated in its manifestations, the investigation is based on a hermeneutic phenomenological study¹, with the purpose of rebuilding the feature of sustainability.

The Traits of Human Action. The way chosen to search the structure of human action was to gather a lot of images, observing what the essential features of the meaning of each image are. Later, the question was to identify how sustainability was present in the meaning that the image wanted to represent. Selecting among these one hundred images, the study proceeded to classify them between “intentional” (when they referred to the *explicit* field of sustainability) and “unintentional” (when they referred *implicitly* to the concept of sustainability). On classifying it was important to observe some recurring elements that emerged and seemed to bring back the issue of sustainability to the human action: sustainability appears as though it is an implicit feature in human action. Then we reported these recurring elements in practice, comparing them with a selection of ten daily life situations that relate to sustainability in a declared manner². We highlight in this comparison (from the

¹ As regards, see among others the Laverty’s paper: “Gadamer (1960/1998) understood hermeneutics as a process of co-creation between the researcher and participant, in which the very production of meaning occurs through a circle of readings, reflective writing and interpretations. Through this process, the search is toward understanding of the experience from particular philosophical perspectives, such as feminist or postmodern positions, as well as the horizons of participants and researcher. Hermeneutic research demands self-reflexivity, an ongoing conversation about the experience while simultaneously living in the moment, actively constructing interpretations of the experience and questioning how those interpretations came about (Hertz, 1997). The use of a reflective journal is one way in which a hermeneutic circle can be engaged, moving back and forth between the parts and the whole of the text (Heidegger, 1927/1962). van Manen (1997) believed writing forces an individual into a reflective attitude in which one writes themselves in a deeply collective way” (S. M. Laverty, *Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations*, in «International Journal of Qualitative Methods», September 2003, vol. 2 no. 3, pages 21–35); therefore it’s possible to see: T. Groenewald, *A phenomenological research design illustrated*, International Journal of Qualitative Methods, 3(1), 2004, Article 4; M. Dowling, *From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches*, in «International Journal of Nursing Studies», volume 44, issue 1, January 2007, pages 131–142.

² Situations of this type are the attempts to return to a green life of the community group “Vela Tropa” situated in the city of Buenos Aires; or the world movement of happy

observation of a lot of gestures, structures, intentions) two main tensions and a reference point.

All images show a specific tendency of the human being, that goes beyond basic needs: *being human* is not only an evolutionary line, but implies the possibility to orient existence in a historical space¹. This historical space does not have its center: it finds its center thanks to the organizational capacity of the human; in this way, each human *can* (and therefore *must*) find a space to realize himself/herself, marking a center in space. The two tensions find their point of origin in this field.

The first tension appears as *the ability to propel the being*. It is a tension that expresses an intentional motion in the human being, basic for a life that is not only subsistence, but wants to discover and moreover observe, theorize, act. We propose naming this tension *ASPIRE*, as *to-expire*, the ability to blow into. *Aspire* means looking forward, staring at the horizon in search of a way to achieve, modify and overcome it².

There is a second tension that is shown as *the ability to address limitations*. The human being looking for *aspire* meets necessarily a lot of limits that not only restrict him but impel him to surpass his possibility too. The comparison with the personal and social limits is born thanks to this tension, that we can name *BALANCE*. The *balance* continually endeavors to put the *aspire* in the right proportion with himself/herself and each other, always stretched between the function of control and the function to distribute.

ASPIRE and *BALANCE* are not automatically dosed and may risk escaping from each other and from the environment in which they belong³. For this reason it seems that there is always a reference point, that joins and fixes their connexion. It is thanks to this reference point that *aspire* and *balance* can find the *ability to establish their presence*. Without this reference point, they risk remaining in the field of imagination or in the field of “probable but not yet realized”. We can name this reference point *INTEREST*, intended as meaning “*being between*”⁴. Without connecting the movement of *aspire* and

degrowth; or the experience of Toconao, a village in the desert of Atacama (Chile) that lives of agriculture, with a shared canal system for water based on community ethics.

¹ As regard see the Freire’s theory in P. Freire, *Pedagogia da autonomia*, Paz e Terra, São Paulo, 1996.

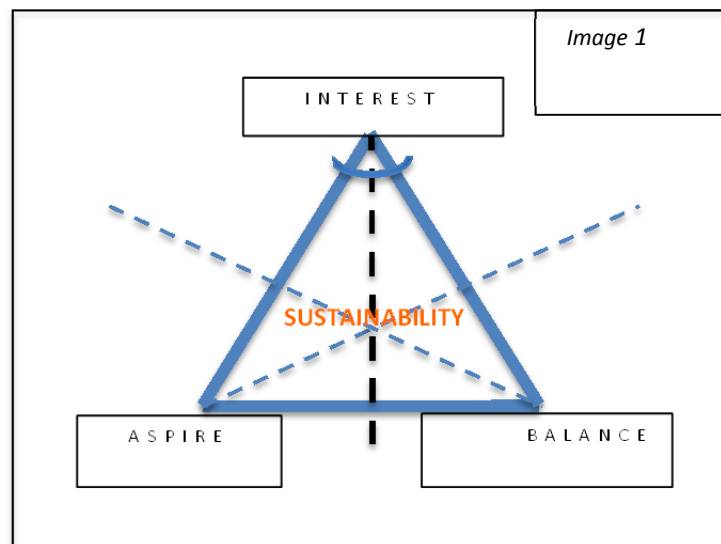
² The theme of aspiration isn’t very common in educational works. As regards, we can indicate: F. Robaye, *Niveaux d’aspiration et d’expectation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956; A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, Rao, Vijayendra and Michael Walton (eds), University Press, Stanford, 2004.

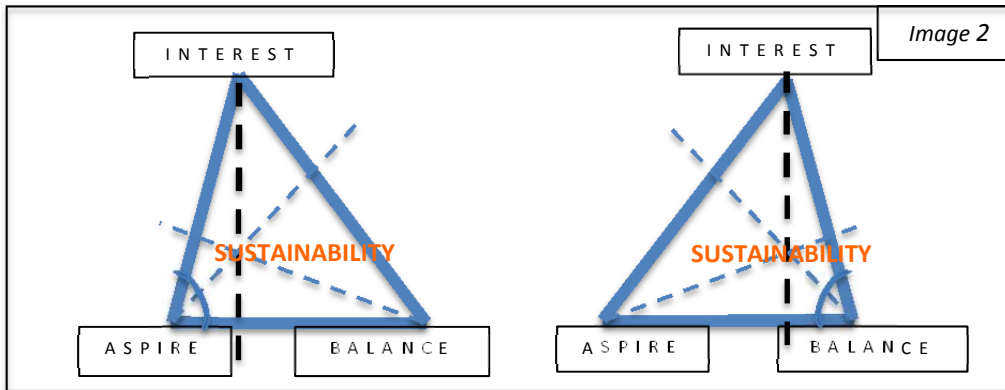
³ The environment is understood here as nature, but also as possibility to transform the reality.

⁴ We want to change the point of view on the theme of *interest*, that is traditionally seen as an economic issue since at least one century (I. Fisher, *The Theory of Interest*, The Macmillan Company, New York, 1930; C. E. Walsh, *Interest and Prices: Foundations of a Theory of Monetary Policies*, in «Macroeconomic Dynamics», 9, 2005, pp. 462–468).

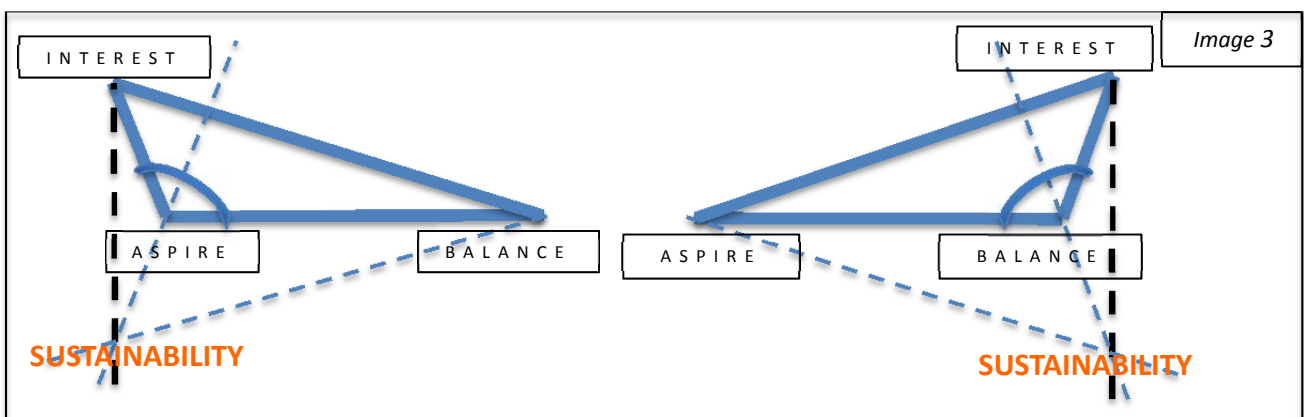
the movement of *balance* with *interest* it seems impossible to have a human action.

The Structure of Human Action. Starting from the three traits derived from the survey, it is possible to speculate human action as an *abstracting formula* that joins two tensions, thanks to a reference point: in this way they are linked forming the shape of a triangle. Since the three vertices were revealed by the phenomenological study on the images, we can place *sustainability* at the intersection of the three heights: the result is to express sustainability as an already implicit measure in human action, connoted as *character of human action (Image 1)*. This triangle is not a fixed model, but it shows the capacity of the human to realize his action *in situation*. In this sense, the *abstracting formula* is an artificial projection and needs to be shown *in situation*, describing what role each point of the triangle has. Looking at the images, it seems possible to identify some cases where the *Interest* gets a different position in relation with the meaning of each image. The different position of *Interest* also moves the other vertices and the amplitude of their corners. At a time when an angle changes, also the length of the sides and the heights change (in addition to the amplitude of the other corners), as the area of a human subject's action always remains unchanged. There are many cases where it seems that *Interest* is unbalanced on one of the two tensions and goes to expand one of the two corners on the axis *Balance – Aspire*. The expanded corner increases its importance and influences human action. But sustainability of human action remains inside and therefore remains a *character of human action*, at least as long as the expansion of the angle at the basis does not exceed 90° (*Image 2*).



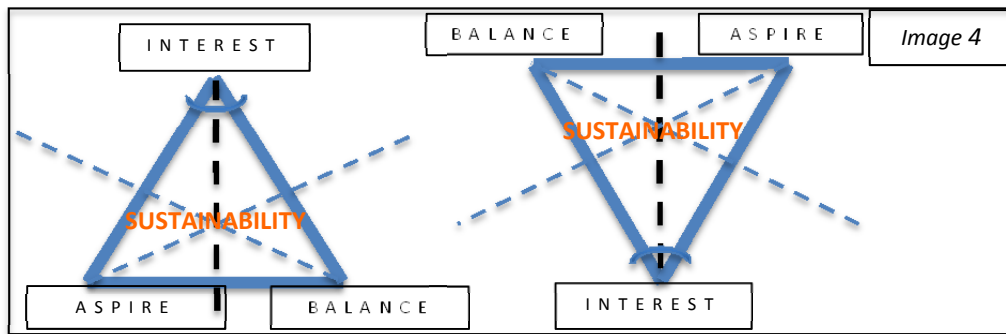


There are other cases where *Interest* exceeds in the displacement, giving overmuch importance to one of the two tensions. If one of the two corners on the basis goes over 90° , the heights go to meet outside human action, therefore we can see sustainability as a *compensatory measure of human action* (Image 3).



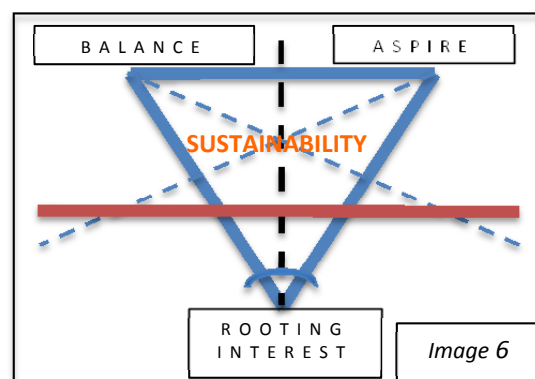
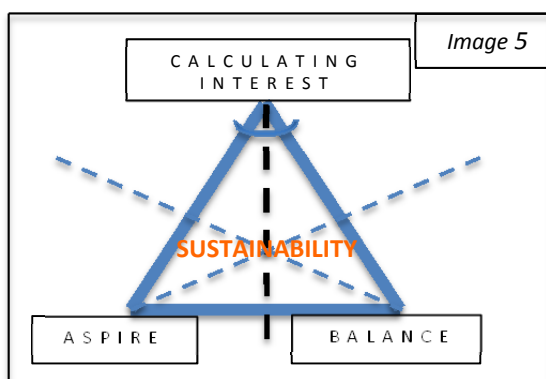
These two types of cases can explain why it is possible to intend sustainability in two different ways: as the heart of human action or as an external resolution.

The Orientation of the Human Action. The question we have to solve is to identify the position of *INTEREST*. In fact, to simplify the explanation of the theory, we have shown the triangle with the vertex *Interest* at the top of the base. Furthermore there is another possibility that can deeply modify the interpretation and the reading of our proposal: if the vertex *Interest* was placed on the base of the shape? (Image 4).



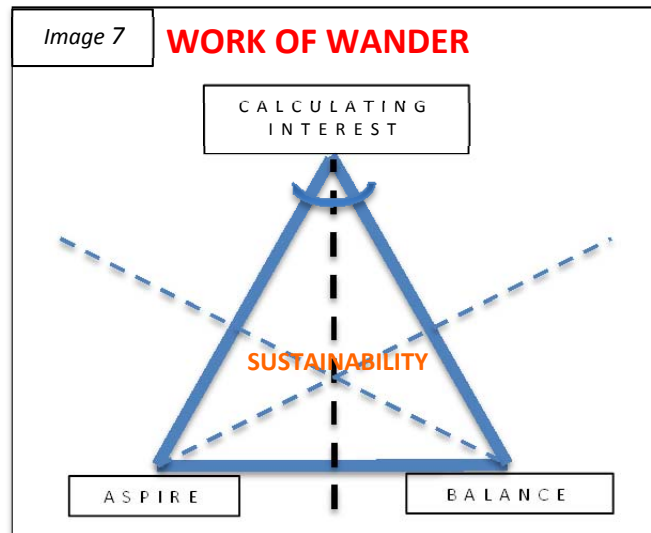
Since it is *INTEREST* that orients human action¹ – the corners of the axis *balance/aspire* find their definition *in reason of* the placement of the vertex *Interest* – we can affirm that *sustainability* depends on *interest* and therefore the change in orientation from the top to the base means recognizing in *INTEREST* two different aspects that also strongly affect the nature of sustainability.

Regarding the first aspect, we observed a structure capable of supporting itself. The reference point drives the two tensions evaluating its own possibility and wishes. In this case it is a *CALCULATING INTEREST*, based on its own business. Human action is self-founded and also sustainability is an evaluation of what emerges in each moment, which risks changing range in each moment showing a *relativistic orientation* (Image 5). Regarding the second aspect, the structure is not capable of supporting itself and it is for this reason it needs a base on which to engage itself. The reference point has to fix itself: in this case it is a *ROOTING INTEREST*, based on an external origin. Human action is hetero-founded and also sustainability is anchored to an ethical origin that binds human action to an *imperative of action*, not at the emergency of the moment. In this case it is a *values orientation* (Image 6).

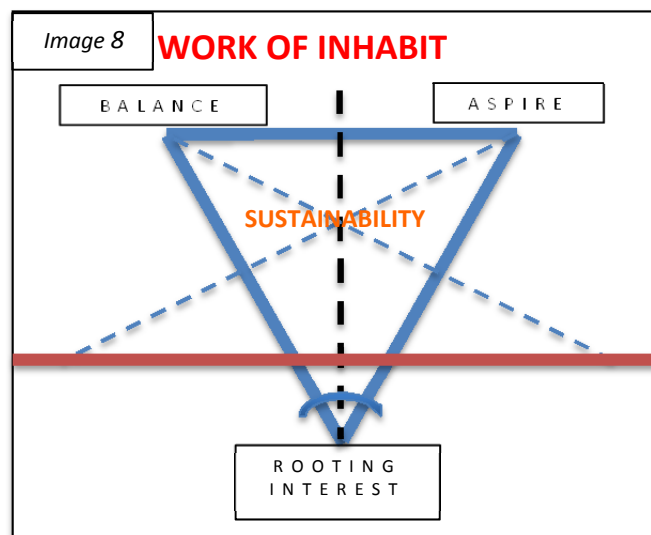


¹ Another interpretation of *interest* related to human action is exposed in M. Gilbert, *Living Together: Rationality, Sociality and Obligation*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1996.

In the dislocation of the two different aspects of *Interest*, we can also find another two suggestions on the nature of human action. Since we connoted *INTEREST* as *the ability to establish the presence* of human action, *calculating* and *rooting* can not express the same presence. *Interest* as *CALCULATING* is at the top as a vertex that *controls* the two tensions, deciding what is important to act in each event. It is a temporary presence, typical of those who point to the “work” of *wander* (Image 7).



Interest as *ROOTING* is under the basis and for this reason the two tensions have to search their reference point. Be rooted is the demonstration of the will. This does not mean to escape; it means “to want to be” and it is typical of those who point to the “work” of *inhabit* (Image 8).



Conclusions. The “work” of *wander* and the “work” of *inhabit* finally show the relationship between human action and sustainability, indicating tensions and possibilities strictly related. This demonstration, however, cannot complete and solve the full issue of sustainability: it still needs to reply to the nature of the base on which the *Rooting Interest* has to engage itself. This

is the question that has to be solved in the next stage in order to understand and fully grasp the principle of *sustainability*.

Bibliography

1. Arendt H., *Between Past and Future*. Eight exercises in political thought, Viking Press, New York, 1961.
2. Appadurai A., *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, Rao, Vijayendra and Michael Walton (eds), University Press, Stanford, 2004.
3. Atkinson A., *Inequality. What Can Be Done?*, Harvard University Press, London, 2015.
4. Bauman Z., *Collateral Damage. Social Inequalities in a Global Age*, Polity Press, Cambridge, 2011.
5. Dowling M., *From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches*, in «*International Journal of Nursing Studies*», volume 44, issue 1, January 2007, pages 131–142.
6. Fisher I., *The Theory of Interest*, The Macmillan Company, New York, 1930.
7. Gadotti M., *Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*, «*Green Theory and Praxis*», Volume 4, n°1(2008).
8. Gilbert M., *Living Together: Rationality, Sociality and Obligation*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1996.
9. Groenewald T., *A phenomenological research design illustrated*, *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 2004, Article 4.
10. Jonas H., *The Imperative of Responsibility*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.
11. Lavery S. M., *Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations*, in «*International Journal of Qualitative Methods*», September 2003, vol. 2 no. 3, pages 21–35.
12. McLennan J. F., *The Philosophy of Sustainable Design – The Future of Architecture*, Ecotone LLC, Kansas City, 2004.
13. Robaye F., *Niveaux d'aspiration et d'expectation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956.
14. Sen A., *On Ethics and Economics*, Blackwell Publishing, Oxford, 1988.
15. Tacchi E. M. (ed.), *Sustainability: Development and environmental risk*, Foxwell & Davies, London, 2005.
16. UNESCO, *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, 1997.
17. Vogel D., *The Market for Virtue. The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*, Brookings Institution Press, Washington, 2005.
18. Walsh C. E., *Interest and Prices: Foundations of a Theory of Monetary Policies*, in «*Macroeconomic Dynamics*», 9, 2005, pp. 462–468.

ЗНАЧИМОСТЬ УКОРЕНЕНИЯ. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УСТОЙЧИВОСТЬЮ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (перевод)

С. Лотрионте

Обсуждение темы устойчивости требует выбора точки зрения, которой мы хотим придерживаться по этому вопросу. Устойчивость — это лишь мера, которую необходимо соблюдать, чтобы избежать худшего, или же возможность, которую еще предстоит исследовать? Взгляд на устойчивость с различных углов зрения позволяет увидеть, каким образом она может влиять на содержание человеческой деятельности. В связи с этим в данной работе мы намерены постараться ответить на вопрос о природе понятия «устойчивость» как характеристике конкретной деятельности человека, позволяющей организовать окружающее его историческое пространство.

Talking about sustainability today requires deciding the point of view that we want to have on the issue. Sustainability is only a measure to respect in order to avoid the worst or is it a possibility that still has to be explored? Watching sustainability from different points of view shows how it can influence the scope of human action: for this reason in this paper we are going to try and reply about the nature of sustainability, placing it as character of precise action of a human able to organize the historical space that surrounds him.

Ключевые слова: человеческая деятельность, стремление, баланс, заинтересованность, напряжение, этика, устойчивость.

Key words: human action, to aspire, to balance, interest, tensions, ethics, sustainability.

Проблема. За последние несколько лет тема устойчивости завоевала и, несомненно, монополизировала многие дебаты и сферу долгосрочного планирования. Вопрос устойчивости является привычным пунктом повестки дня большинства мировых политических переговоров на высшем уровне¹, учитывается при принятии повседневных рабочих решений по взаимодействию с обществом², прорабатывается в области образования в интересах устойчивого развития³, исследуется в лабораториях при поиске экологически устойчивых материалов для архитек-

¹ Это можно видеть на примере последней конференции Организации Объединенных Наций по изменению климата, проведенной в Париже 30 ноября – 12 декабря 2015 г. Парижское соглашение, подписанное 195 государствами, свидетельствует о том, что поиски путей решения проблемы устойчивости в основном связаны с окружающей средой.

² В этой сфере все более распространенным становится использование термина «корпоративная социальная ответственность». В частности, здесь можно сослаться на работу D. Vogel, *The Market for Virtue. The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*, Brooking Institution Press, Washington, 2005.

³ Очень большое значение приобрела работа Моакира Гадотти (Moacir Gadotti), касающаяся модели образования на основе устойчивости для новых поколений, в частности, его концепция «Педагогика Земли». Получить общее представление о его идеях можно, ознакомившись с работой: M. Gadotti, *Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*, «Green Theory and Praxis», Volume 4, n°1(2008). С. 15–64.

турных решений¹, рассматривается в качестве возможности в сфере социальной справедливости² и отстаивается в экономической политике³. Кажется, все так или иначе связано с вопросом устойчивости, который для традиционного сознания представляется необычным⁴. Однако основная проблема связана с существованием слишком большого количества областей, в которых поднимается вопрос устойчивости, часто без учета того, что допущения, формирующие каждый отдельный контекст, привязаны к различным ценностям⁵. По причине недостаточного внимания к различным движущим факторам устойчивость рассматривается только с точки зрения ее практических последствий, в основном в ситуациях, когда необходимо устранение или управление последствиями человеческой деятельности. С другой стороны, в данной работе мы намерены принять другую точку зрения, предложить возможности другого значения *устойчивости* в привязке к человеческой деятельности. Поскольку человеческая деятельность является чрезвычайно сложной и

¹ По поводу данного движения, см. в т.ч.: J. F. McLennan, *The Philosophy of Sustainable Design – The Future of Architecture*, Ecotone LLC, Kansas City, 2004.

² По этому поводу см. точку зрения Зигмунта Баумана (Zygmunt Bauman) о современном обществе в его работе: Z. Bauman, *Collateral Damage. Social Inequalities in a Global Age*, Polity Press, Cambridge, 2011.

³ В сфере экономики полемика об устойчивости главным образом основана на взаимосвязи с этикой. Здесь можно выделить работу Амратии Сена (Amratya Sen) (A. Sen, *On Ethics and Economics*, Blackwell Publishing, Oxford, 1988).

⁴ В теориях Ханса Йонаса (Hans Jonas) говорится о том, что современное человечество должно взять на себя совершенно новую ответственность по отношению к своему природному пространству: «Рассмотрим, к примеру, первое значительное изменение в унаследованной картине мира: критическую уязвимость природы технологическому вмешательству человека – о ней никто не подозревал, пока она не начала проявляться в форме уже причиненного ущерба. Это открытие, потрясение от которого привело к появлению понятия экологии и зарождению одноименной науки, изменяет само концептуальное понимание людей как причинных факторов в великом плане бытия. Его влияние позволяет обнаружить тот факт, что природа человеческой деятельности фактически изменилась и что список того, за что мы обязаны отвечать в связи с той властью, которой мы обладаем, пополнился объектом совершенно нового порядка – не меньше всей биосферы планеты. (...) Ответственность человека за природу, безусловно, является новым предметом исследования в теории этики» (H. JONAS, *The Imperative of Responsibility*, University of Chicago Press, Chicago, 1984. С. 6–7).

⁵ «Как и само понятие устойчивости, этика устойчивости не может быть определена или конкретизирована буквально. На самом деле, мышление в этом направлении только начинает формироваться по мере того, как мы стараемся скомбинировать существующие представления, чтобы разработать новую комплексную этическую концепцию для будущего. На данный момент можно выделить несколько новых направлений мышления с точки зрения принципов, связывающих такие ценности, как права и обязанности человека, равенство между поколениями, солидарность, справедливость, демократия, свобода слова и толерантность» (UNESCO, *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, 1997. С. 33).

разнообразной в своих проявлениях, данное исследование построено на основе герменевтико-феноменологического подхода¹ и направлено на пересмотр характера понятия «устойчивость».

Особенности человеческой деятельности. Для исследования структуры человеческой деятельности использовался метод, предусматривающий сбор и анализ большого количества образов для выявления важнейших характеристик значения каждого образа. Затем была поставлена задача: определить, каким образом устойчивость присутствует в том значении, которое должен передавать тот или иной образ. Выбранные в ходе исследования сто образов классифицировались как «намеренные» (если они относятся к *явной* сфере устойчивости) и «ненамеренные» (если они относятся к *неявной* концепции устойчивости). При классификации было важно наблюдать некоторые повторяющиеся элементы, которые возникали и, казалось, заново ставили вопрос об устойчивости применительно к человеческой деятельности: устойчивость проявляется как скрытая характеристика человеческой деятельности. Затем мы представили эти повторяющиеся элементы на практике, сопоставив их с десятью различными ситуациями из повседневной жизни, относящимися к устойчивости заявленным способом². При этом сравнении (в ходе наблюдения за множеством жестов, струк-

¹ В этой связи см. в т.ч. работу Лаверти: «Гадамер (1960/1998) понимал герменевтику как процесс сотворчества исследователя и участника, в котором смысл проявляется в результате цикла прочтений, рефлексивного письма и интерпретаций. Поиск в рамках данного процесса направлен на понимание опыта конкретных философских точек зрения, например, позиций феминизма или постмодернизма, а также горизонтов участников и исследователя. Герменевтическое исследование требует саморефлексии, непрерывного разговора об опыте при одновременном проживании настоящего момента, активном построении интерпретаций, опыта и постановке вопросов о том, каким образом возникли эти интерпретации (Hertz, 1997). Одним из способов осуществления процедуры герменевтического круга является использование рефлексивного журнала при движении взад и вперед между отдельными частями текста и текстом в целом (Heidegger, 1927/1962). Ван Манен (1997) считал, что процесс письма ставит человека в рефлексивную позицию, когда он пишет о себе в глубоко коллективном смысле» (S. M. Laverty, *Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations*, in «International Journal of Qualitative Methods», September 2003, vol. 2 no. 3, с. 21–35); По этому поводу можно посмотреть: T. Groenewald, *A phenomenological research design illustrated*, International Journal of Qualitative Methods, 3(1), 2004, Article 4; M. Dowling, *From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches*, in «International Journal of Nursing Studies», volume 44, issue 1, January 2007. С. 131–142.

² К ситуациям данного вида относятся попытки возврата к экологически чистому образу жизни, предпринимаемые группой «Vela Tropa» в городе Буэнос-Айрес, всемирное движение счастливого детства или опыт деревни Токонао в пустыне Атакама (Чили), где люди живут за счет сельского хозяйства с общей системой каналов на основе принципов этики сообщества.

тур, намерений) было выделено два основных напряжения и точка отсчета.

Все образы отражают определенное стремление человека, выходящее за рамки базовых потребностей: *быть человеком* – это не только направление эволюции, но еще и возможность сориентировать бытие в историческом пространстве¹. Это историческое пространство не имеет центра: центр определяется благодаря организационным способностям человека. Таким образом, каждый человек *может* (и поэтому *должен*) найти пространство для самореализации, отмечая его центр. В этой области и берут свое начало два напряжения.

Первое – проявляется как *способность приводить бытие в движение*. Это напряжение выражает намеренное движение в человеке, являясь основой жизни, т. е., не только существования, но и желания делать открытия, а также наблюдать, теоретизировать, действовать. Предлагаем назвать это напряжение «*стремление*» (*aspire*) как способность вдыхать жизнь. Стремление означает, что человек смотрит вперед, рассматривая горизонт в поиске способа его достижения, изменения и преодоления².

Второе напряжение представлено как *способность преодолевать ограничения*. Человек в поиске *стремления* обязательно сталкивается с большим количеством ограничений, которые не только сдерживают его, но и подталкивают к тому, чтобы превзойти свои возможности. Это напряжение порождает сопоставление с личными и социальными ограничениями. Назовем его «*баланс*» (*balance*). *Баланс* постоянно пытается привести *стремление* в нужное соотношение с самим собой и друг с другом и всегда простирается между функцией контроля и функцией распределения.

Стремление и *баланс* не дозируются автоматически, и есть риск, что они могут отойти друг от друга в среду, к которой они принадлежат³. По этой причине кажется, что всегда есть точка отсчета, устанавливающая и закрепляющая связь между ними. Именно благодаря этой точке отсчета *стремление* и *баланс* могут найти *способность устанавливать их присутствие*. Без этой точки отсчета они рискуют остаться в области воображения или в поле «вероятно, но пока не реализовано». Эту точку

¹ По этому поводу см. теорию Фрейре в работе P. Freire, *Pedagogia da autonomia, Paz e Terra, São Paulo, 1996*.

² Тема стремления не очень часто рассматривается в работах, касающихся образования. В этой связи можно отметить следующий источник: F. Robaye, *Niveaux d'aspiration et d'expectation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956; A. Appadurai, *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, Rao, Vijayendra and Michael Walton (eds), University Press, Stanford, 2004.

³ Окружающая среда понимается здесь как природа, но также и как возможность преобразования реальности.

отсчета можно назвать «*заинтересованность*» в значении «*нахождение между*»¹. Без соединения движения *стремления* и движения *баланса* с *заинтересованностью* человеческая деятельность представляется невозможной.

Структура человеческой деятельности. Исходя из этих трех особенностей, выявленных в результате исследования, можно представить человеческое действие как *абстрагирующую формулу*, которая соединяет два напряжения благодаря точке отсчета. Таким образом, они образуют форму треугольника. Поскольку в рамках феноменологического исследования образов были определены три вершины, *устойчивость* можно поместить на пересечении трех высот: в результате *устойчивость* выражается как скрытая мера в человеческой деятельности, являющая собой *характер человеческой деятельности* (рис. 1). Этот треугольник не является фиксированной моделью, а показывает способность человека реализовывать свои действия *в той или иной ситуации*. В этом смысле *абстрагирующая формула* является искусственной проекцией и должна быть показана *в ситуации*, описывая роль, которую играет каждая точка треугольника. Глядя на изображения, представляется возможным установить некоторые случаи, когда *заинтересованность* занимает другую позицию по отношению к смыслу каждого образа. При ином положении *заинтересованности* остальные вершины смещаются, и изменяется амплитуда их углов. При изменении угла также изменяются длины сторон и высоты (помимо амплитуды других углов), поскольку область действия человеческого субъекта всегда остается неизменной. Существует множество случаев, когда кажется, что *заинтересованность* не сбалансирована по одному из двух напряжений и расширяет один из двух углов по оси *баланс – стремление*. При расширении угла его значимость повышается, оказывая влияние на человеческую деятельность. Однако *устойчивость* человеческой деятельности остается внутри и поэтому сохраняется *характер человеческой деятельности*, по крайней мере, до тех пор, пока расширение угла при основании не превышает 90° (рис. 2). В других случаях *заинтересованность* перемещается слишком сильно, что придает чрезмерно большое значение одному из двух напряжений. Если один из двух углов при основании становится больше 90°, высоты пересекаются за пределами области человеческой деятельности, поэтому мы можем рассматривать *устойчивость* как *компенсационную меру человеческой деятельности* (рис. 3).

¹ Мы хотим изменить точку зрения на тему интереса, который традиционно, по крайней мере, на протяжении ста лет рассматривается как вопрос экономического плана (в английском языке слово «interest» также имеет такие значения, как «доля», «выгода», «проценты» – прим. пер.) (I. Fisher, *The Theory of Interest*, The Macmillan Company, New York, 1930; C. E. Walsh, *Interest and Prices: Foundations of a Theory of Monetary Policies*, in «*Macroeconomic Dynamics*», 9, 2005, с. 462–468).

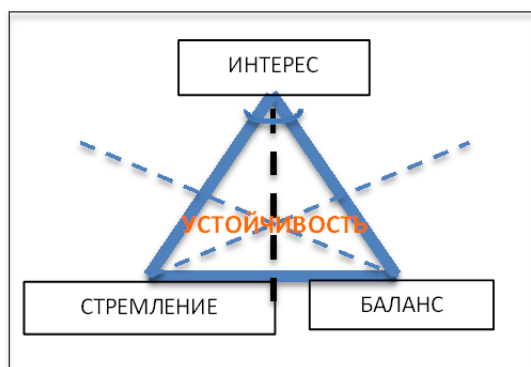


Рис. 1

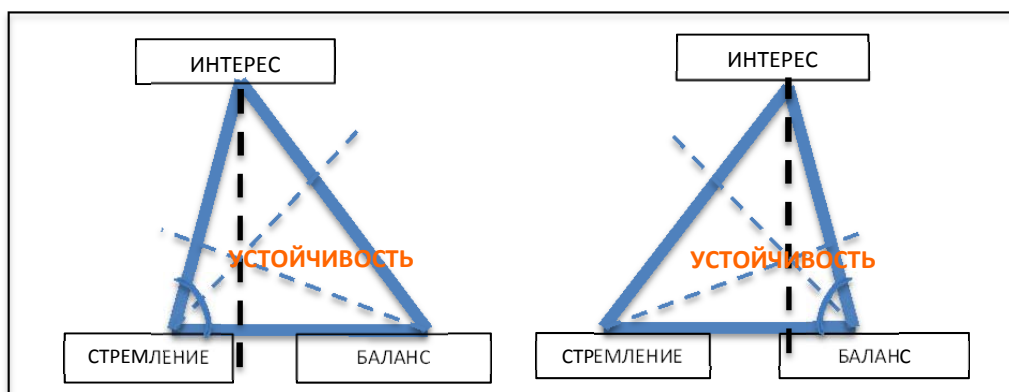


Рис. 2

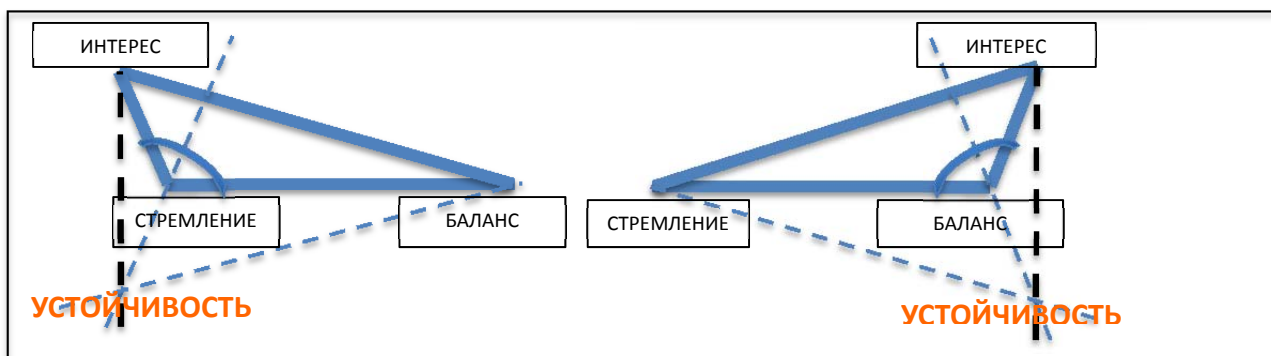


Рис. 3

Эти два типа случаев помогают объяснить, почему об устойчивости можно мыслить двояко: как о центре человеческой деятельности или как о внешней решимости.

Ориентация человеческой деятельности. Перед нами стоит задача определения положения *заинтересованности*. Чтобы упростить объяснение теории, мы показали треугольник, в котором вершина «заинтересованность» находится над основанием. Кроме того, есть еще

одна возможность, способная коренным образом изменить интерпретацию и прочтение нашего предложения: что, если вершина «заинтересованность» будет расположена на основании фигуры (рис. 4).

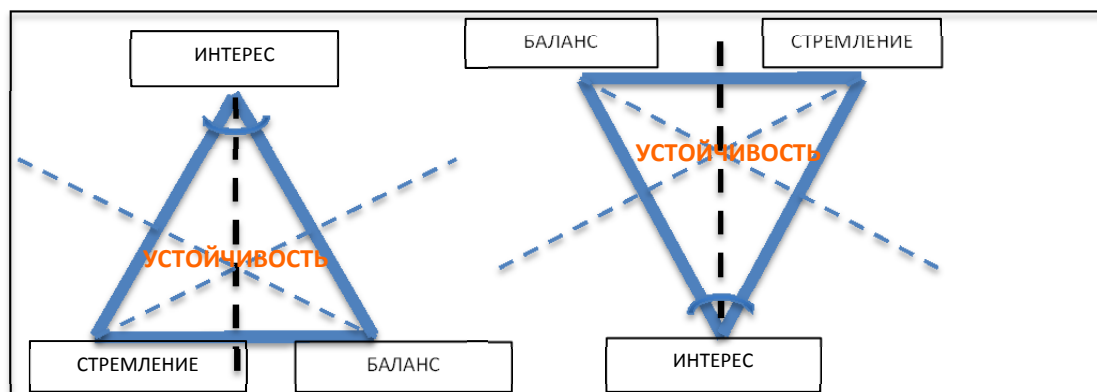


Рис. 4

Поскольку именно *заинтересованность* задает ориентацию человеческой деятельности¹ – углы оси *баланс/стремление* находят свое определение в *причине* размещения вершины *заинтересованность*, – можно утверждать, что *устойчивость* зависит от *заинтересованности* и, следовательно, изменение ориентации от вершины к основанию означает признание двух различных аспектов *заинтересованности*, которые также сильно влияют на характер *устойчивости*. Что касается первого аспекта, мы обнаружили структуру, способную к самообеспечению. Точка отсчета приводит в движение два напряжения, оценивая свои возможности и желания. В этом случае это *заинтересованность расчета*, основана на собственном деле. Человеческая деятельность является самообоснованной, а *устойчивость* представляет собой оценку того, что появляется в каждый отдельный момент, что может менять диапазон в каждом моменте, свидетельствуя о *релятивистской ориентации* (рис. 5). В случае второго аспекта, структура не способна обеспечивать себя самостоятельно, и по этой причине ей необходимо основание, на котором она будет себя активировать. Точка отсчета должна быть зафиксирована: это *заинтересованность укоренения*, имеющая внешнее происхождение. Человеческая деятельность является гетерообоснованной, а *устойчивость* привязана к этическому происхождению, которое связывает человеческую деятельность с императивом действия, а не чрезвычайностью момента. В этом случае имеем *ориентацию на ценности* (рис. 6).

¹ Другая интерпретация заинтересованности, связанная с человеческой деятельностью, рассматривается в работе M. Gilbert, *Living Together: Rationality, Sociality and Obligation*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1996.

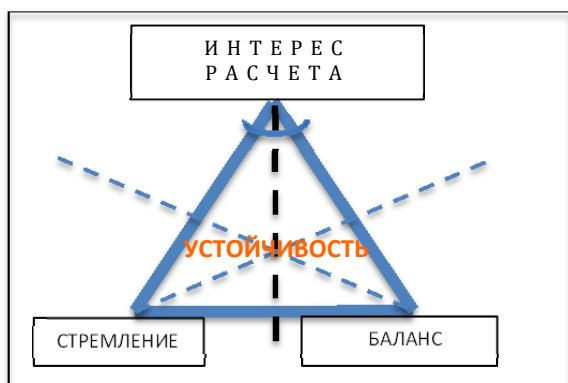


Рис. 5



Рис. 6

При двух различных аспектах *заинтересованности* также можно обнаружить еще два предположения о характере человеческой деятельности. Поскольку под *заинтересованностью* мы подразумевали способность *устанавливать присутствие* человеческой деятельности, *расчет* и *укоренение* не могут выражать одно и то же присутствие. *Заинтересованность в виде расчета* находится в верхней вершине, которая *управляет* двумя напряжениями, решая, какие действия важны в каждом конкретном случае. Это временное присутствие, характерное для тех, кто указывает на «*работу*» блуждания (рис. 7).



Рис. 7

Заинтересованность как укоренение находится под основанием, и по этой причине двум напряжениям приходится *искать* свою точку отсчета. Быть укорененным, значит демонстрировать волю. Это не бегство – это «*желание быть*», и оно характерно для тех, кто указывает на «*работу*» обитания (рис. 8).

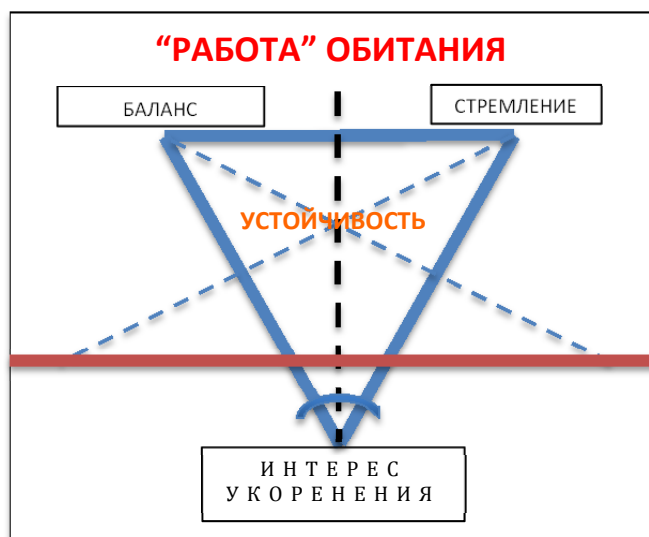


Рис. 8

Выводы. «Работа» блуждания и «работа» обитания в конечном итоге показывают взаимосвязь между человеческой деятельностью и устойчивостью, свидетельствуя о наличии определенной взаимозависимости между напряжениями и возможностями. Однако демонстрация этого не может в полной мере разрешить вопрос устойчивости: для этого все еще требуется учитывать характер основания, на котором активизируется *заинтересованность укоренения*. Этот вопрос необходимо решить на следующем этапе, чтобы понять и в полной мере уяснить принцип *устойчивости*.

Список литературы

1. Arendt H., *Between Past and Future. Eight exercises in political thought*, Viking Press, New York, 1961.
2. Appadurai A., *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in *Culture and Public Action*, Rao, Vijayendra and Michael Walton (eds), University Press, Stanford, 2004.
3. Atkinson A., *Inequality. What Can Be Done?*, Harvard University Press, London, 2015.
4. Bauman Z., *Collateral Damage. Social Inequalities in a Global Age*, Polity Press, Cambridge, 2011.
5. Dowling M., *From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches*, in «*International Journal of Nursing Studies*», volume 44, issue 1, January 2007, pages 131–142.
6. Fisher I., *The Theory of Interest*, The Macmillan Company, New York, 1930.
7. Gadotti M., *Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*, «*Green Theory and Praxis*», Volume 4, n°1(2008).
8. Gilbert M., *Living Together: Rationality, Sociality and Obligation*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1996.
9. Groenewald T., *A phenomenological research design illustrated*, *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 2004, Article 4.

10. Jonas H., *The Imperative of Responsibility*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.
11. Lavery S. M., *Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations*, in «International Journal of Qualitative Methods», September 2003, vol. 2 no. 3, pages 21–35.
12. McLennan J. F., *The Philosophy of Sustainable Design – The Future of Architecture*, Ecotone LLC, Kansas City, 2004.
13. Robaye F., *Niveaux d'aspiration et d'expectation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1956.
14. Sen A., *On Ethics and Economics*, Blackwell Publishing, Oxford, 1988.
15. Tacchi E. M. (ed.), *Sustainability: Development and environmental risk*, Foxwell & Davies, London, 2005.
16. UNESCO, *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, 1997.
17. Vogel D., *The Market for Virtue. The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*, Brooking Institution Press, Washington, 2005.
18. Walsh C. E., *Interest and Prices: Foundations of a Theory of Monetary Policies // Macroeconomic Dynamics*, 9, 2005, pp. 462–468.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УГРОЗ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ

С. Ю. Махмудов

В докладе раскрыты возможности педагогических изданий в обеспечении информационной безопасности путем анализа и мониторинга публикуемых материалов, разработки критериев оценки их содержания; представлена структура концепции предотвращения информационных угроз в научно-педагогических и учебно-методических изданиях.

This article is about the possibilities of periodicals in information security through the monitoring and analysis of published materials, the development of assessment criteria for their content. In this paper, the structure of the concept of prevention of information threats in research and teaching and educational publications written.

Ключевые слова: педагогические издания, предотвращение информационных угроз, негативное воздействие, психологические манипуляции сознанием, механизм противодействия информационным угрозам, критерии оценки содержания информации.

Key words: pedagogical publications, prevention of information threats, negative impact, psychological manipulation of consciousness, the mechanism for counteraction of information threats, criteria for evaluating the content.

После достижения Республикой Узбекистан независимости средства массовой информации, в частности научно-педагогические и учебно-методические издания, превратились в трибуну свободного выражения своих мыслей, отношений и позиций научно-педагогической общественности и специалистов. Соответственно, перед педагогическими изданиями поставлена задача – уберечь получателей образования от негативного воздействия различного рода информации на их культуру и духовность. В этом контексте на первый план выдвинуты вопросы изучения основных причин появления в научно-педагогических и учебно-методических изданиях научно необоснованных материалов, информации, содержащих отрицательные выводы, а также осуществить необходимый мониторинг подобного рода информации с целью принятия необходимых мер по предотвращению их проникновения в образовательное пространство страны. Для этого потребовалась разработка критериев оценки материалов, подготовленных к публикации, и осуществление общественного контроля в данном направлении.

В своем поздравлении работников средств массовой информации и печати в связи с профессиональным праздником Президент Республики Узбекистан подчеркнул, что время от времени вокруг нас наблюдается ностальгия по изжившей себя системе и идеологии прошлого, и чтобы не впасть в зависимость от этих настроений, надо открыть глаза нашим людям, особенно молодежи на истинные ценности, в связи с чем всё

более возрастает роль и ответственность средств массовой информации в воспитании человека с твердыми убеждениями и сильной волей.

В результате изучения и анализа проблемы, связанной с предотвращением информационной опасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях, определены некоторые направления деятельности: (а) разработка внедрения механизма общественного контроля и оценки содержания материалов, представляемых в научно-педагогических и учебно-методических изданиях; (б) пересмотр и совершенствование порядка прохождения и рекомендации к изданию статей, аналитических материалов, представляемых в массовые издания, их экспертиза; (в) определение роли научно-педагогических и учебно-методических изданий в укреплении духовно-нравственных позиций, педагогического и психологического мировоззрения учителей, их политических взглядов и убеждений; (г) организация постоянной защиты от возможных информационных угроз в средствах информации, разработка соответствующей научно обоснованной концепции по данному направлению.

Механизм противодействия информационным угрозам посредством мониторинга научно-педагогических и учебно-методических изданий предполагает реализацию следующих функций: (1) социальной (выявление сущности обеспечения предотвращения информационной опасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях, т. е. формирование и развитие критических взглядов, оценки по отношению к информации, представляющей информационную опасность и негативно влияющей на научно-педагогическую общественность; (2) духовно-нравственной (формирования у учителей иммунитета противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методические издания, укрепление и развитие общественно значимых качеств, критического мышления в отношении ценностей и норм, принятых обществом, механизма духовной защиты, социально-психологического здоровья; (3) культурной (развитие и утверждение среди научно-педагогического сообщества культуры потребления информации).

В процессе нашего исследования мы обратились к педагогам образовательных учреждений с просьбой ответить на следующие вопросы анкеты: «Нужно ли: (1) Проводить специальное исследование о путях противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и методические издания? (2) Проводить их мониторинг и формировать у учителей компетентность противостояния информационной опасности? (3) Ввести в учебные планы и программы курсов переподготовки и повышения квалификации учителей тему "Противодействие информационным угрозам средствами научно-педагогических и учебно-методических изданий?" и др.». Почти все педагоги и преподаватели – участники опроса дали положительный ответ.

По результатам исследования сделан вывод о том, что информационную угрозу для общества могут представлять материалы, публикуемые в педагогических изданиях с целью изменения взглядов в отрицательную сторону на национальную историю, народные традиции и обычаи, национальную культуру, развитие образования в стране, национальные и общечеловеческие ценности, духовно-нравственные качества, политические и социально-психологические устои, или информация, выполненная на низком профессиональном уровне, не отвечающая научно-методическим требованиям. Поэтому материалы или сведения, научно не обоснованные, не имеющие четкой структуры, неполноценные в научно-теоретическом отношении, также можно отнести к разряду информационно-опасных.

В целях предотвращения информационных угроз, исходящих от материалов, публикуемых в педагогических изданиях, необходимо разработать и открыто опубликовать критерии оценки содержания материалов с точки зрения их безопасности. По нашему мнению, следует ориентироваться на следующие показатели и направления работы: (а) раскрытие способностей человека и удовлетворение его образовательных потребностей, обеспечение приоритета национальных и общечеловеческих ценностей, гармоничное взаимодействие человека, общества и окружающей среды; (б) обогащение эстетического мировоззрения получателей образования, формирование их высокой духовности, культуры и творческого мышления; (в) сохранение и обогащение национальной истории, народных традиций и обычаев в их преемственности и связи с национальной культурой, развитием национальной системы образования; уважение к истории и культуре других народов; (г) неразрывная связь (единство) обучения и воспитания, направленность процесса образования на всестороннее формирование личности; (д) формирование духовно-нравственных качеств, трудовых навыков, творческого мышления, сознательного отношения к окружающей среде и выбору профессии на основе учебно-научных и общекультурных знаний, национальных и общемировых ценностей; (е) реализация принципов построения демократического правового государства и справедливого гражданского общества; (ж) осуществление принципа приоритета сочетания личных интересов и образования в государственной социальной политике; (з) восприятие понятий «национальное самосознание», «патриотизм», «чувство национальной гордости» как основы богатейших национальных культурно-исторических традиций и интеллектуального наследия нашего народа; (и) неуклонное выполнение требований высокой духовности и нравственности, соответствующих уровню развитых демократических государств; (к) подход к определению содержания образования с точки зрения перспектив социально-экономического развития страны, потребностей общества, современных

достижений науки, культуры, техники и технологий; (л) обеспечение эффективной интеграции образования, науки и производства.

Концепция обеспечения информационной безопасности в научно-педагогических и учебно-методических изданиях включает в себя следующие структурные части: (1) анализ практического состояния наличия информационных угроз в средствах массовой информации, в частности, в научно-педагогических и учебно-методических изданиях; (2) принципы предотвращения информационных угроз в научно-педагогических и учебно-методических изданиях; (3) информационно-логическая модель противодействия информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методические издания; (4) характеристика объектов, участников, общественных соисполнителей противостояния информационным угрозам через научно-педагогические и учебно-методические издания; (5) этапы движения.

Сегодня достаточно остро ощущается влияние информационных угроз, идейной пропаганды и культурной экспансии на образование и духовно- нравственное воспитание учащейся молодежи, поэтому важно постоянно помнить об организации эффективной защиты молодежи от информационной опасности.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. Н. Мачехина

В статье рассматривается эволюция модернизационных процессов в образовании сквозь призму трансформаций их аксиологических аспектов.

In article the author considers evolution of modernization processes in education in a prism of transformations of their axiological aspects.

Ключевые слова: образование, модернизация, общеобразовательная школа, ценности, подходы, аксиология, аксиологические подходы, систематизация.

Key words: education, school, modernization, secondary school, values, approaches, axiology, axiological approaches, systematization.

На современном этапе развития мирового образовательного пространства, и России в том числе, вопрос модернизации стоит в ряду актуальных. В определении его сути есть несколько основополагающих подходов, которые, впрочем, не встречаются в чистом виде. Все они являются частной формой понимания феномена модернизации как таковой, зачастую трактуемой как процесс и результат приведения состояния объекта модернизации в соответствие с вызовами и трендами настоящего момента [5, с. 110–113]. В свою очередь, в рамках наиболее простой их классификации выделяют формальную и содержательную модернизацию, однако на практике, как правило, она реализуется как модернизация вообще, объединяя и формальные (внешние), и содержательные (внутренние) аспекты.

Отечественное образование переживает процесс модернизационных трансформаций на протяжении практически последних трех десятилетий. Наиболее крупными, узловыми моментами этого исторического пути выступают следующие: (а) деидеологизация образования; (б) коммерциализация образования; (в) введение новых процедур (ГИА, измерение компетенций учителя) и ряд других. Однако за этими и некоторыми другими важнейшими изменениями, которые перетерпело отечественное образование, часто упускается из вида тот факт, что в течение этого времени несколько раз кардинально поменялась аксиология образования, трансформировались его ценности, часть из которых сегодня находится в стадии отмирания. Аксиологическая модернизация образования является закономерным и неотъемлемым элементом любого процесса его изменений. О ценностях в образовании и их трансформации активно говорят и пишут как в России, так и за рубежом. Эти вопросы нашли свое отражение в широком спектре государственных документов Российской Федерации, среди которых: концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.; доклад Общественной палаты Российской Федерации «Готова ли Россия инвестировать в свое будущее?»; федеральные государ-

ственные образовательные стандарты начального, основного общего и среднего полного образования; концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; национальная образовательная стратегия «Наша новая школа» и др. [1, с. 18–19; 8, с. 112–116; 14; 17, с. 107–131].

Однако, рассматривая вопрос аксиологии образования, можно сказать, что представление о ценностях образования сводится к нескольким вопросам: (1) «Что есть истина и как мы узнаем и передаем знание ее и о ней учащимся?»; (2) «Что является правильным и неправильным и как можем мы сформировать у учащихся этическую меру оценки этого?»; (3) «Как общеобразовательные школы и их учебные планы могут внедрять в сознание учащихся то, что действительно верно и ценно?»; (4) «Как осуществлять обучение и организовывать изучение учащимися предметов, отражая объективные представления об истине и ценностях?». На эти вопросы не существует простых ответов. На протяжении развития теории и философии образования ответы на них интенсивно эволюционировали. В современных условиях идейного плюрализма практически каждый может предложить свое мнение на поставленные вопросы, но сложность в том, что и личные представления со временем меняются вместе с трансформациями взглядов личности, приобретением как позитивного, так и негативного жизненного опыта.

На профессиональном уровне попытки осмысления этих вопросов наиболее активно осуществляются философами, изучающими аксиологию как раздел философии, посвященный ценностям, и теоретиками образования, ведущими поиск перспективных форм развития общеобразовательной школы и путей достижения ее обновленного состояния. Сегодня предпринимаются активные попытки совместить эти два подхода, в ракурсе чего сформирована и продолжает свое развитие такая область знания, как философия образования. Ее наиболее интенсивное развитие в современном нам виде пришлось на конец XX – начало XXI вв. В рамках этой дисциплины предлагаются различные способы совмещения философских концепций и образовательных теорий, а само общее образование как общественный институт подвергается анализу с философских позиций. Пойдем и мы по этому пути, проведя систематизацию аксиологических подходов применительно к модернизации образования [2; 3; 13; 16].

Итак, на современном этапе могут быть выделены четыре группы ценностей, которые представляют собой базовые парадигмы формирования системы образования и определения его содержания. Это идеализм, реализм, прагматизм и экзистенциализм. Рассмотрим их немного подробнее в контексте современного образования:

1. Идеализм. В практике организации образования (как в общем виде, так и на уровне общеобразовательной современной российской школы), основанного на идеалистических ценностях, можно сказать, что

во главу угла идеалистической педагогики помещено интеллектуальное развитие, а не профессиональная подготовка. В этих условиях идеалистическая трансформация образования предполагает создание всеобщей интеллектуальной среды, в которой протекают обучение и научение. В данном процессе учитель становится помощником учащихся в деле максимальной реализации их потенциала, для чего непосредственно взаимодействует сам и приучает учащихся к общению с самыми прекрасными элементами культурного наследия, готовит учеников осмысливать их самостоятельно.

2. Реализм. На передний план образовательного процесса выводится личность учителя, который должен обладать высоким уровнем профессионализма, глубокими предметными познаниями и в то же время уметь учитывать межпредметные связи. Для этого ему нужен широкий общий и профессиональный кругозор, умение использовать все доступные формы обучения, такие как: лекция, обсуждение, демонстрация или эксперимент. Мастерство изложения содержания является самой важной чертой учителя, тогда как его методический профессионализм – необходимое, но зависимое от поставленной цели условие.

3. На смену реалистическому подходу (в организации и осуществлении обучения в общеобразовательной школе) пришел прагматический подход. Его генезис связан с серединой и второй половиной XIX в., основоположниками этого направления в образовании выступили известные американские философы Чарльз Пирс, Джордж Герберт Мид и Джон Дьюи. Наиболее близко эту доктрину к образованию подвел Д. Дьюи. Находясь под влиянием дарвиновской эволюционной теории, он применил закономерности развития организма и взаимодействия его с окружающей средой к системе образования. Рассматривая людей как биосоциальные субъекты, обладающие мотивами или импульсами, которые стабилизируют жизнь и способствуют росту и развитию, он пришел к выводу о том, что каждый организм живет в среде обитания или окружающей среде. Образование, таким образом, должно способствовать оптимальному взрослению и росту человека [4]. В отличие от рассмотренных выше парадигм в доктрине прагматизма Дьюи подчеркнул процесс решения задач, который являлся для него сутью процесса обучения и научения. Проверка верности ценностей, в свою очередь, осуществляется научно-теоретическим и экспериментально-опытным путями [9, с. 155–169]. Общеобразовательную школу, построенную на прагматических ценностях, следует охарактеризовать как пространство междисциплинарного образования, в котором учат не учебным предметам, а рациональному и научно обоснованному решению задач и проблем; где учебный предмет не игнорируется, но используется как источник информации и инструментов для решения общих и специфических задач и т. д. Именно поэтому в этом пространстве учителя и вы-

полняют роль гидов, помощников в исследованиях и практических действиях учащихся.

4. Последним из крупных подходов, в рамках которого сформировалась собственная аксиология образования, выступает экзистенциалистский подход. Образовательный процесс в общеобразовательной школе, сформированный на основе экзистенциалистской аксиологии, поощряет учащихся к философскому осмыслению окружающего мира, сомнениям относительно вечных вопросов и диспутам о значении жизни, любви и смерти. Суждения учащихся на эти темы, личные и субъективные, не измеримы стандартизированными тестами. Учебный план, создаваемый в этой парадигме, выводит на передний план все, что могло бы привести к философскому диалогу. Особенно ценны в нем те учебные предметы и дисциплины, которые ярко изображают отдельных личностей в процессе выбора, включая предметы, обращенные более к эмоциональной, эстетической и поэтической сторонам. Поэтому упор в обучении делается на гуманитарные предметы: литературу, историю, эстетику, искусствоведение и некоторые разделы обществознания [11, с. 64]. В целом можно сказать, что общеобразовательная школа в рамках экзистенциалистской парадигмы – это место для дискуссий о жизни и выборе.

На современном этапе аксиология отечественной общеобразовательной школы является смешанной, здесь можно найти элементы всех рассмотренных выше направлений. Ее ядром выступает, по мнению большинства исследователей, гуманистическая парадигма, в рамках которой человек понимается как высшая ценность, и сквозь призму его существования рассматриваются все остальные важнейшие компоненты современного существования: мир, цивилизация, общество, страна, Родина, традиции, семья... В то же время специфика развития современного постиндустриального общества, мультинациональный характер Российского государства и его мультикультурные основания в современном мире приводят нас к пониманию очевидности ближайших тенденций развития аксиологии образования. Она может строиться на признании множественности не совпадающих между собой, но равнозначных ценностных комплексов, которые могут принадлежать представителям разных культур, народов и религий.

Список литературы

1. Асмолов А. Ценность образования // Прямые инвестиции. – № 2(130). – 2013. – С. 18–19.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М., 2000.
4. Дьюи Д. От ребенка – к миру и от мира – к ребенку. – М.: Карапуз, 2009.
5. Озман Г., Кравер С. Философские основы образования. – М.: Юникст, 2003. – С. 243.
6. Пак Г. Ценность образования: от добродетели к товару // Вестн. ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2012. – № 1. – С. 112–116.

7. Фролов И. Т. и др. Введение в философию. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2003. – 623 с. – С. 105.
8. Caspary William R. Judgements of Value in John Dewey's Theory of Education // Educational Theory, Spring 1990, pp. 155–169, p. 156.
9. George Allan Modes of Learning: Whitehead's Metaphysics and the Stages of Education. State University of New York Press, 2012.
10. Green M. Didactic of Freedom. New York: Teachers College Press, 1988, p. 64.
11. Gutek Gerald L. Philosophical and Ideological Perspectives on Education, 2nd ed. Boston; Allyn and Bacon, 1997, pp. 13–25.
12. Heslep Robert D. Philosophical Thinking and Educational Practice. Westport, Conn.: Praeger Publishers, 1997.
13. Leicester M., Modgil C. & Modgil S. (Eds.) Moral education and pluralism: Education, culture and values. London: Farmer Press, 2001.
14. Martin William O. Realism in Education. New York: Harper and Row, 1969.
15. Noddings Nel Philosophy of Education. Boulder, Colo.: Westview Press, 1995.
16. Taylor M. The development of values through the school curriculum. R.H.M. Cheng, J.C.K. Lee & L.N.K. Lo (Eds.), Values education for citizens in the new century (pp. 107–131). Sha Tin: The Chinese University Press, 2006.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

С. А. Медведева

В статье представлены основные подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию и детерминации профессионального становления личности в современных условиях.

The paper presents principle approaches of our country and occidental psychologists to understanding and determining the professional formation and development of a personality in the contemporary conditions.

Ключевые слова: становление, профессиональное становление, профессиональное развитие, концепция, подход.

Key words: formation, professional formation, professional development, conception, approach.

Профессиональная деятельность занимает важное место в жизни каждого взрослого человека. Многоплановость и разносторонность феномена профессиональной деятельности признаются разными специалистами: психологами, экономистами, социологами и др. Такие термины, как «профессиональное становление», «профессионализация», «профессиональное развитие», «развитие профессионала» достаточно часто используются в различных исследованиях профессиональной деятельности личности. Многие авторы вкладывают в них одинаковое значение и употребляют как тождественные.

На сегодняшний день проблема становления в психологии занимает одно из ведущих мест. Однако само понятие «становление» трактуется неоднозначно. В одних концепциях оно выступает как синоним развития, подчеркивается его диалектический характер. В других – становление считается необходимым, начальным этапом развития. В этой связи целесообразно рассмотреть это понятие на философском уровне.

Понятие «становление» в философии определяется как «процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы» [10]. Специфика такой трактовки заключается в том, что становление отражает еще не вполне сложившиеся явления, т. е. оно охватывает незавершенную форму существования нового, однако может отражать и момент последнего уровня. С этих позиций профессиональное становление может трактоваться как развернутый во времени процесс овладения профессией. В отечественной психологии по проблеме профессионального становления и развития личности написано большое количество работ. Методологической основой изучения этого вопроса стали системный и субъектно-деятельностный подходы, представленные в сочинениях

К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова и др.

Субъектно-деятельностный подход направлен на познание психологической сути труда человека как индивидуума, осуществляющего конкретную социально значимую и технико-нормированную деятельность [6, с. 60]. В рамках данного подхода труд рассматривается как множество состояний сознания человека, как процесс, в котором человек реализует себя, осуществляя поиск и созидание новых способов и приемов достижения заданных профессиональных результатов [7]. Разработанная Е. А. Климовым субъектно-деятельностная концепция, акцентирующая внимание на психологическом изучении профессиональной деятельности, основана на идеях Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и Б. Г. Ананьева. По сути, этот подход обеспечивает познание скрытых, сугубо индивидуальных динамических процессов психики (построение образа будущего продукта, результата, эффекта, способов его получения) и позволяет познать особенности формирования когнитивных, личностных и эмоционально-волевых регуляторов, обеспечивающих адекватную реализацию субъекта труда в деятельности [7, с. 23–24].

С позиции *системного* подхода профессиональная деятельность является системным объектом, который представляет собой сложноорганизованную динамичную структуру, состоящую из двух компонентов: субъект труда (человек) и объект труда (трудовой пост). Как отмечает Е. М. Иванова, каждая из этих частей имеет сложную, многопризнаковую структуру [6, с. 74].

Исходя из представленных подходов, успешное становление профессионала, обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности, есть часть общего развития личности. Психологическая сущность этой проблемы сводится к двум положениям: 1) развитие личности происходит в деятельности; 2) личность проявляется в профессии. Данный вопрос всесторонне рассматривается в трудах Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, А. А. Деркач, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других известных психологов как в общеметодологическом плане, так и применительно к разным стадиям онтогенеза. В процессе профессиональной деятельности, ведущей у взрослого человека, формируется и развивается личность как субъект деятельности. Именно в единстве мотивационно-потребностной сферы и операционных элементов (операционной сферы) профессиональной деятельности вырабатывается отношение к профессии, к себе как субъекту труда и развивается личность специалиста. По мнению многих исследователей, в процессе профессионального становления задействованы мотивационная, познавательная и поведенческо-инструментальная сферы личности [1; 4].

Основные различия исследований в области профессиональной деятельности обусловлены акцентом ученых на разных формах профессионального развития [5]. Одни психологи большее значение придают изучению профессионального становления (Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков), другие – процессу профессионализации (Н. С. Глуханюк, А. Р. Фонарев, Н. Н. Нечаев, Л. М. Митина), третьи – исследованию личностно-профессионального развития (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова). Разработка целостных концепций профессионализации в зарубежной психологии в основном осуществляется в рамках «психологии карьеры». Это направление берет свое начало в классических трудах Ф. Паркинсона и Э. Шпрангера и опирается на исследования Ш. Бюллер и Э. Эриксона, касающихся развития личности на различных этапах жизненного пути [4]. В рамках данного направления выделяется дифференциально-диагностический и психодинамический подходы, подход с позиции теории решений, типологический и подход, акцентирующий внимание на содержании профессионального развития.

Автор самой популярной за рубежом на сегодня концепции «карьерной зрелости» Д. Е. Сьюпер понимает профессиональное развитие как длительный, целостный процесс развития личности. Основные положения концепции профессионального становления Д. Е. Сьюпера: люди характеризуются различными способностями, интересами и свойствами личности; каждый человек соответствует ряду профессий, а профессия – ряду индивидов; профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз; особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями. Принципиальное значение для автора концепции имеют индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер как способы реализации индивидом Я-концепции. По мнению исследователя, профессиональное развитие состоит в развитии и реализации Я-концепции. В процессе профессионального становления происходит перевод Я-концепции на язык профессиональных действий.

Таким образом, большинство исследователей, изучающих проблему профессионализации личности, единодушны в определении профессионального становления как большей части онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной деятельности. Такое понимание означает, что профессиональное становление занимает весь период активной трудовой деятельности человека, а не какой-либо ее отдельный этап. Изучение научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и

средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Детерминация профессионального становления личности трактуется по-разному. В зарубежных теориях профессиональное развитие рассматривается как результат социальной селекции и предшествующей выбору профессии социализации (социально-психологические теории). В психодинамических теориях в качестве детерминант профессионального развития анализируются инстинктивные побуждения и эмоционально окрашенный опыт, полученный в раннем детстве. Представители психологии развития считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребёнка факторами профессионального становления [4].

Известно, что в процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода: 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные. Основным противоречием, обуславливающим развитие личности, является несоответствие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности. Исследование закономерностей профессионального становления в отечественной психологии привело к выделению объективных и субъективных факторов в детерминации этого процесса. Современные исследователи признают первичность социальной детерминации развития личности, но и влияние биологической сущности человека не игнорируется. Исследователи проблемы профессионального становления личности отмечают, что ведущим фактором этого процесса является система объективных требований к ней, обусловленных профессиональной деятельностью. В профессиональном становлении также большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Л. М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, определяющий способности личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации [9, с. 28–38]. Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и специалиста. Профессиональное развитие детерминируется различными противоречиями: на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают несоответствия между внешними и внутренними факторами, на последующих этапах – между внутренними противоречиями личности специалиста, профессионала [5, с. 119].

Таким образом, профессиональное становление является продуктивным процессом развития и саморазвития личности, успешность которого определяется совокупностью факторов, а содержание зависит от специфики профессии, что необходимо учитывать при организации психологического сопровождения этого процесса в современных условиях.

Список литературы

1. Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психол. журн. – 2007. – Т. 28. – № 3. – С. 23–28.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Модек, 2003. – 480 с.
3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 216 с.
4. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
5. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – 336 с.
6. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М., Воронеж: МСПИ, МОДЭК, 2003. – 400 с.
7. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов.]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

ЖИЗНЕННЫЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ РЕСУРС НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. С. Мищенко

Рассматриваются жизненные установки педагогов как ресурсы для формирования их позиций, смыслов и самореализации в сфере образования, для – непрерывного развития их профессиональной деятельности.

The paper considers attitudes of teachers as resources for the development of their values, meanings, self-realization in the field of education for the continuous development of their professional activity.

Ключевые слова: жизненные установки педагога, экзистенциальный ресурс педагогической деятельности, позиции и смыслы, самореализация педагогов.

Key words: attitudes of teacher, existential resource of pedagogical activity, values, meaning, self-realization of teacher.

В ходе нашего исследования мы исходили из того, что взаимодействие деятельности и жизненных установок педагогов можно раскрыть при помощи анализа функционально-ролевых, профессионально-субъектных и личностных отношений преподавателей с учащимися и коллегами по работе: данные отношения олицетворяют собой эффективную стратегию развития субъектов учебного и воспитательного процесса. Такая постановка вопроса сопряжена с двумя позициями. Первая позиция: жизненные установки педагогов имплицитно связаны с материальными, социальными и духовными аспектами развития гражданского общества. Они образуют их личностное содержание. Вторая позиция: жизненные установки педагогов, реально обуславливаясь макросоциальной средой, базовыми характеристиками образовательной среды отдельного учебного учреждения, её широтой и интенсивностью, осознанным и ценностным характером, выступают (по законам обратной связи) в качестве культурных ресурсов, которые необходимы для развития их профессиональной деятельности по обучению и воспитанию молодежи. В основе жизненных установок и позиций педагогов находятся два принципа, заданные европейской цивилизационной константой. Это – постулаты современной рыночной экономики, формирующие принципиальные установки её субъектов на «Иметь» или «Быть». Такого рода установки педагогов как субъектов образовательного процесса, оказывают заметное влияние на развитие позиционной и смысловой сферы профессиональной деятельности и системы их отношений с учащимися и коллегами.

Исходя из вышесказанного, мы предположили: жизненные установки педагогов на «иметь» и «быть», а также соответствующие им личностные качества как субъекта образовательного процесса, должны

оказывать заметное влияние на позиционные и смысловые компоненты их профессиональной деятельности. Из этого следует, что при помощи принципов «иметь» и «быть» можно раскрыть: (1) структуру позиционной и смысловой архитектоники современной педагогической деятельности; (2) различные направления её развития и (3) экзистенциальные компоненты самореализации педагогов.

В частности, позиционные и смысловые характеристики профессиональной деятельности педагогов, в отличие от функционально-видового среза исследования, позволяют детально проанализировать труд педагога с точки зрения особых эмерджентных единиц познания. Последние (позиции и смыслы) выступают реальным основанием для научного анализа значимых отношений учебно-воспитательного процесса. Их анализ (по законам обратной связи) позволяет выработать новую парадигму исследования современной профессиональной деятельности вообще и педагога в частности: опираться не на функции и отдельные виды профессиональной деятельности, а на позиции и смыслы её субъекта в качестве единиц научного анализа. Это даёт возможность принципиально иначе, опираясь на обратную логику научного анализа, раскрыть её структурные взаимосвязи: идти не от материальных элементов и функций к смыслу и позиционной архитектонике деятельности, а от смысла и позиций педагога – от его жизненных установок (реально пронизанных разными смыслами) – гносеологически продвигаться к материальным основаниям, функциям и позициям, которые занимают в образовательном процессе его реальные субъекты и акторы. Такая методология исследования деятельности педагогов позволяет представить её как систему, интегрально пронизанную эмерджентными качествами позиций и смыслов обучения и воспитания молодежи, уровнем сложности педагогического труда и реализованными в практике возможностями развития личностных качеств преподавателей и учащихся как основных субъектов и акторов образовательного процесса. Иначе говоря, жизненные установки педагогов выступают в качестве особого – исторически неисчерпаемого – ресурса, определяющего непрерывное развитие эдукационной деятельности. Их научный анализ даёт возможность рассмотреть педагогическую деятельность, как самодвижущийся процесс, раскрыть её движущие силы непрерывного развития. С одной стороны, здесь особенно важны смысловые, «означивающие» и целевые аспекты педагогического труда. А, с другой стороны, – органично с ними связанная самореализация педагогов как его субъектов (эти аспекты – результаты кластерного анализа – в обобщенном виде мы показали на рисунке).

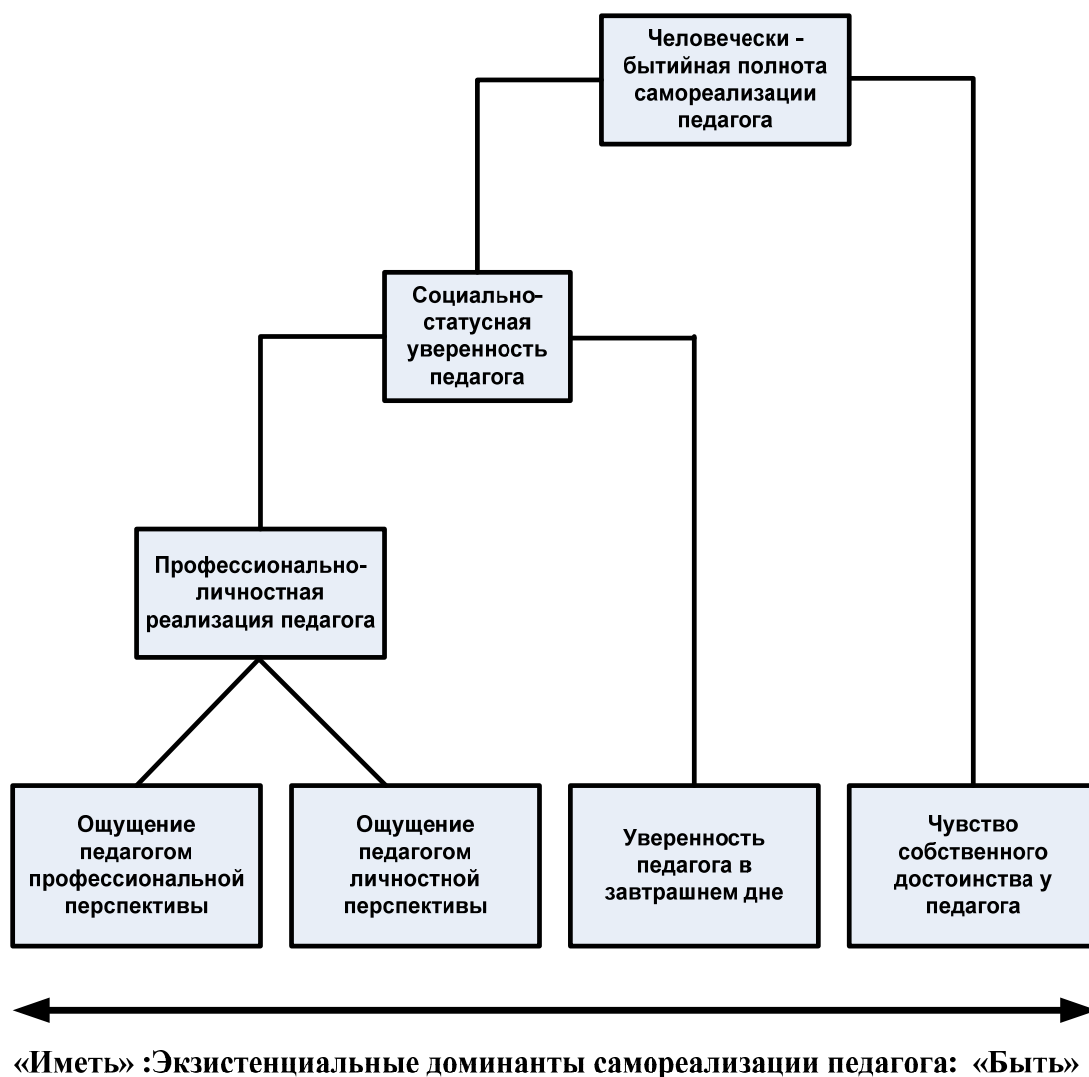


Рисунок. Базовые компоненты экзистенциальной самореализации педагогов

В частности, если говорить о смысловых доминантах профессиональной деятельности педагогов, то к ним можно отнести следующие позиции: *выживание*, когда все усилия преподавателей направлены на материальное обеспечение; *статусные* характеристики педагогов; *«рутина»*, не позволяющая раскрыться духовным потребностям и способностям педагогов, а значит и учащихся; *«товар»*, который приносит удовлетворение третьим лицам, но только не самим педагогам; *деятельность*, которая причастна к развитию общества и молодежи; *сфера деятельности*, где педагоги могут наиболее полно выразить свою личность, помочь молодежи встать на путь духовного развития; *«искусство»*, деятельность, от которой можно получать только удовольствие. Здесь важны также и моменты самореализации личности педагогов (см. рис.): ощущение педагогами своей личностной и профессиональной перспективы; их уверенность в завтрашнем дне; реализованное ими чувство собственного достоинства. Как показывает кластерный компьютерный анализ, эти константы, фиксирующие жизненные установки пе-

дагогов четко укладываются в логику определенных дихотомий: «иметь» – «быть», формальное – содержательное, внешнее (явление) – внутреннее (сущность) и т. д.

Анализ самореализации педагогов позволяет раскрыть объективные процессы изменения образовательной среды в качестве условий непрерывного формирования их мировоззренческих диспозиций и самореализации как «Личности – Профессионала – Гражданина». Ключевым моментом здесь выступает концентрация внимания на исследовании социальных и культурологических, эстетических и художественных аспектов педагогического процесса. Эта триада позволяет учесть жизненные установки, позиции и ощущения педагогов, присущие им как субъектам гражданского общества (от восприятия себя жителем Европы, до ощущения себя гражданином России; от позиционирования себя «жителем столицы», до приверженности устоям глубинки нашей страны) – с одной стороны; с другой стороны, – подчеркнуть объективную связь деятельности педагогов и целостного развития их личности с культурой общества. Культурная составляющая самореализации педагога, как подчеркивает Н. В. Кузьмина, «...состоит в том, чтобы помочь подрастающему человеку войти в мир материальной и духовной культуры общества. Сами же учащиеся смогут тем больше привнести в культуру своего общества, чем с более богатым носителем этой культуры они встретятся в лице своих преподавателей и мастеров производственного обучения» (Н. В. Кузьмина, 1989). Эта концептуальная установка позволяет связать в единое целое непрерывное становление жизненных установок преподавателей в качестве экзистенциального ресурса с самореализацией учащихся, со структуризацией позиций и смыслов учебно-воспитательной деятельности, с формированием культуры современной учебно-воспитательной среды и т. д.

В завершение отметим следующие три позиции. Во-первых, исследование показало, что раскрытые нами условия развития жизненных установок педагогов, их личностных качеств, правильное выстраивание ими эстетических и художественных ориентиров при воздействии на учащихся, как экзистенциального ресурса непрерывного развития их профессиональной деятельности, усиливают гуманитарную основу современного образования и воспитания молодежи, замыкают весь процесс обучения и воспитания на культуру, позволяют сформировать приоритеты её дальнейшего развития у будущих поколений. Во-вторых, такими приоритетами, на наш взгляд, должны быть (если исходить из максимальных возможностей развития данных видов педагогической деятельности), следующие позиции: всестороннее развитие творчески-креативного досуга современной молодежи; формирование педагогами интереса учащихся к классическим музыкальным жанрам; воспитание педагогами у молодежи интереса и любви к чтению, особенно художественной литературы; стимулирование у молодежи интереса и любви к

природе и живописи как искусству. В-третьих, эти направления органично связаны: с обоснованием новых аспектов повышения качества образовательного процесса с точки зрения духовного и нравственного просвещения и воспитания молодежи, живущей в современном транскультурном обществе; научным анализом не только потенциальных возможностей, но и потенциальных рисков в сфере обеспечения высокого качества образования молодёжи и реализации триединой парадигмы обучения и воспитания учащихся как «Личности – Профессионала – Гражданина»; выявлением оснований для обеспечения гармоничности и синергичности действий всех участников образовательного процесса. Они также связаны с выходом на институциональные, позиционно-смысловые и ценностные аспекты жизненных установок современных педагогов, выступающих акторами действительных культурологических инноваций, обеспечивающих эффективное непрерывное развитие их учебной и воспитательной деятельности.

КОЛЛЕДЖ-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС КАК ПОЛИСТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

М. В. Никитин

В статье предлагается к критическому обсуждению с практиками и научными работниками полиструктурная модель образования в течение всей жизни, проектируемая на базе крупного регионального колледжа-образовательного комплекса, включающая ресурсы разноуровневых образовательных и других организаций.

The author offers a critical discussion with practitioners and researchers polystructural model of education throughout life, projected on the basis of large regional College-educational complex, including multi-level educational resources and other organizations.

Ключевые слова: колледж-образовательный комплекс; полиструктурная модель; конкурентоспособность и инфраструктура колледжа-образовательного комплекса; Ресурсный центр по военно-учетным специальностям.

Key words: College of education complex; polystructural model; competitiveness and infrastructure of the College-educational complex; a Resource center for military occupational specialties.

Глоссарий базовых понятий

Колледж-образовательный комплекс (далее – колледж-ОК) – институционализация крупной региональной образовательной организации среднего профессионального образования, как правило, в правовом статусе автономного учреждения (далее – АУ СПО), интегрирующая и концентрирующая в целях выравнивания условий обеспечения качества программно-содержательный, кадровый, управленческий и имущественный потенциал образовательных организаций дошкольного, общего, коррекционного, ремесленного профессионального, среднего профессионального и дополнительного образования / обучения (в т. ч. по военно-учетным техническим специальностям (профессиям)). Колледж-ОК – это феномен самообучающейся, саморазвивающейся, самоизменяющейся образовательной организации.

Полиструктурная модель образования в течение всей жизни – формат наращивания конкурентных преимуществ новой генерации квалифицированных рабочих, техников-технологов, специалистов, ремесленников, фермеров, мастеров, социальных и технологических предпринимателей как ценностного статуса личности, интеллектуальное развитие которой формируется в ходе профессиональной деятельности. Обеспечение технологического лидерства в российской экономике есть условие роста качества жизни человека и его семьи. Развитие возможно только за счет роста качества. Полиструктурность характеризуется двумя уровнями структур: (а) структуры внешнего управления колледжем-ОК (Наблюдательный совет, Ассоциация выпускников и т. п.); (б) структуры локального управления (УЦПК, РЦ, служба трудоустройства и т. п.).

Ядром крупного регионального образовательного комплекса должен стать колледж-лидер, обеспечивающий интеграцию и концентрацию ресурсов для качества процесса, качества результата профессионального образования и воспитания выпускников СПО. На основании каких конкурентных преимуществ именно колледж должен стать ядром региональ-

ного (городского, межмуниципального) образовательного (социально-образовательного) комплекса? Таких характеристик конкурентных преимуществ шесть:

(1) формирование новой генерации рабочего-специалиста-гражданина, ценности которых создаются в различных форматах социально-профессиональных практик при включении детей, подростков, молодежи в совместную деятельность, где тиражируются успешные практики квалифицированной деятельности;

(2) формирование новой модели непрерывного профессионального образования / обучения администрации и педагогических работников разноуровневых образовательных организаций, вошедших в структуру колледжа-образовательного комплекса. Новизна модели определена внешними условиями, в которых оказались все субъекты образовательной деятельности: (а) у менеджмента образовательного комплекса изменились функции, масштаб управленческой деятельности, появились новые общественно-государственные (сетевые) структуры взаимодействия, изменились механизмы оценки качества управления; (б) у преподавателей образовательного комплекса появился разновозрастной контингент обучаемых, новые ФГОСы, профессиональные стандарты. Но главный внешний стимул – необходимость внедрения нового формата комбинированного учебного процесса с новыми формами и технологиями образования (онлайн-обучение, дистанционное, мобильное, сетевое сообучение студентов, проектное обучение, дополнительные квалификации, в т.ч. участие в конкурсах ЮНИОРСКИЛЛС + ВОРЛДСКИЛЛС). Новые внешние условия образовательной деятельности стимулируют мотивацию всех субъектов колледжа-образовательного комплекса к ликвидации профессиональных дефицитов, самопроектированию карьерной лестницы;

(3) обеспечение шаговой доступности всех ресурсов (программных, технологических, спортивных, досуговых, профессиональных, воспитательных и др.) образовательного комплекса для различных социально-профессиональных, возрастных, гендерных, конфессиональных и других групп граждан;

(4) актуализация для всех субъектов образовательного комплекса требований концепции образования в течение всей жизни, где успех профессиональной карьеры, рост производительности труда, финансовое и семейное благополучие и в целом качество жизни есть следствие качества личностно ориентированного профессионального образования / обучения в течение всей жизни: «хочешь хорошо жить, умей самостоятельно учиться в течение всей жизни»;

(5) модернизация механизмов, критериев и инструментария различных оценочных процедур для открытого измерения качества процесса и

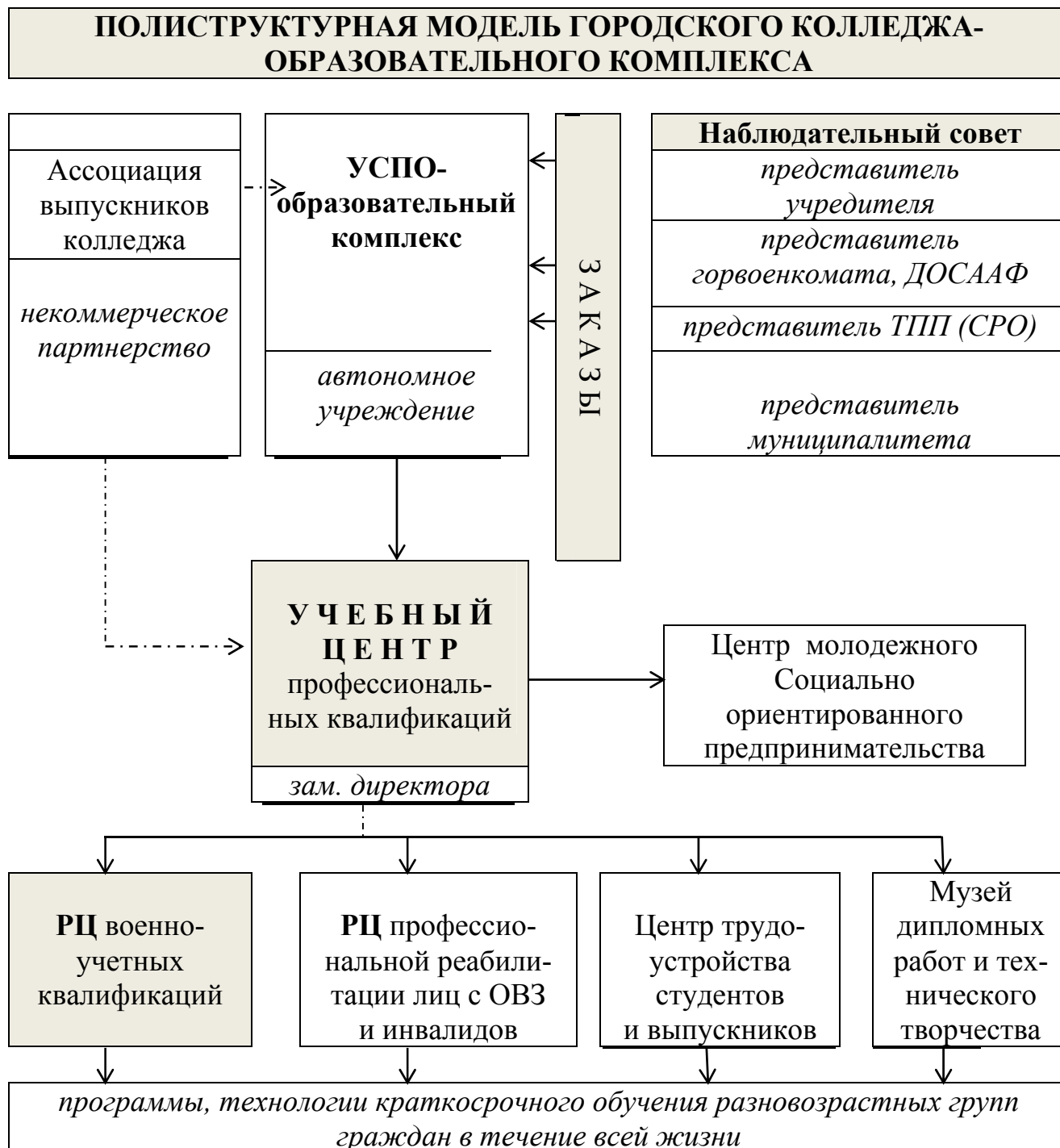
результата профессионального образования / обучения различных субъектов образовательной политики (органов государственного управления, работодателей, родителей, СМИ, студентов и др.);

(6) внедрение механизмов интернационализации профессионального образования/подготовки в соответствии с рекомендациями Туринского, Копенгагенского процессов и решений третьего Международного конгресса ЮНЕСКО «Трансформация технического и профессионального образования и обучения: умения для работы и жизни» (12–14 мая 2012 г., Шанхай, КНР).

Определен масштаб колледжа-крупного регионального образовательного комплекса. Региональными органами управления образованием в 2016 г. должна быть решена задача проведения комплекса научно-мониторинговых работ с заинтересованными партнерами по прогнозу увеличения приема на образовательные программы среднего профессионального и дополнительного образования для различных возрастных групп граждан в систему СПО. В соответствии с Прогнозом долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2030 г. численность студентов вузов сократится на 13 % – с 6,5 млн чел. в 2011 г. до 5,6 млн чел. в 2030 г., а численность студентов СПО, наоборот, увеличится в 1,9 раза – с 2,1 млн чел. в 2011 г. до 4 млн чел. в 2030 г.¹

Анализ практики пилотных регионов по созданию крупных колледжей-образовательных комплексов (Москва, Республика Бурятия, Владимирская область, ЯНАО и др.) показал, что укрупняются и структурные подразделения такого комплекса за счет концентрации ресурсов и перераспределения локальных полномочий. В соответствии с Рекомендациями МОН РФ на базе таких крупных колледжей-образовательных комплексов создаются Учебные центры профессиональных квалификаций (далее – УЦПК СПО), в структуре которых уже появляются «В.У.С.-Центры» (Ресурсные центры подготовки по военно-учетным специальностям технического профиля для РА) и Ресурсные центры профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ и инвалидов (далее – РЦ СПО), в том числе другие структурные подразделения. Их образовательная стратегия в условиях экономической рецессии – предложения различным социально-профессиональным группам граждан программ краткосрочных и дистанционных курсов, чтобы после стабилизации экономики они были более конкурентоспособными (схема).

¹ URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc/20130325_06



Как показывает наш промежуточный анализ успешной региональной практики (2013–2015 гг.), УЦПК СПО-образовательных комплексов должны решать четыре практико-ориентированные задачи: (1) межведомственная и межуровневая интеграция ресурсов для обеспечения качества профильного обучения школьников 13–15 лет и их включение в ЮНИОРСКИЛЛС и социальные практики (в формате временной занятости, достижения финансовой самостоятельности). Формирование со-

временной системы профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры; (2) профессиональное обучение безработных, работников предприятий, в том числе по программам дополнительных педагогических квалификаций работников реального сектора экономики (бригадиров, прорабов, техников, инженеров), трудовых мигрантов для повышения производительности труда и трудоустройства. Реализация на базе УЦПК СПО требований профессиональных стандартов и диверсифицированного набора программ для удовлетворения потребностей в профессиональном обучении различных категорий граждан; (3) дополнительные профессиональные квалификации студентов СПО, вузов, в том числе трудоустройство по рабочим профессиям и самозанятость, призыв в РА по профилю гражданской специальности выпускников СПО. Развитие инфраструктуры оценки и признания квалификаций, результатов неформального и спонтанного профессионального обучения; (4) профессиональная подготовка взрослых для повышения качества жизни и общения.

РЦ по военно-учетным специальностям (далее – РЦ В.У.С. СПО) позиционируется как структурное подразделение УСПО при партнерстве горвоенкомата/ДОСААФ. Оно создается на основе ФЗ «Об образовании в РФ» ст. 81: «Особенности реализации профессиональных образовательных программ и деятельности образовательных организаций федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности правопорядка». Цель РЦ В.У.С. СПО – начало регионального (городского) эксперимента по массовой подготовке молодежи по техническим профессиям в интересах оборонно-промышленного комплекса страны; подготовка студентов СПО по военно-учетным специальностям, в том числе обучение по дополнительным профессиональным программам подготовки солдат и сержантов запаса, привлечение их к систематическим занятиям физической культурой и техническими видами спорта; формирование механизма перевода СПО на военные рельсы при непосредственной угрозе внешней агрессии. В этих условиях СПО должно быть готово дать военных специалистов среднего звена для удовлетворения потребности войск к замещению офицерских должностей командно-технического профиля (на основе трех-четырёхмесячных курсов подготовки младших лейтенантов). Оперативные задачи РЦ В.У.С. СПО – разработка методических рекомендаций по сопряжению образовательных программ ФГОС СПО и военно-учетных специальностей; согласование с ДОСААФ требований типовой платформы учебно-материальной базы для подготовки специалистов по техническим (военно-техническим) специальностям, военно-техническим видам спорта; участие в реализации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса Готов к труду и обороне.

В связи с внедрением подушевого бюджетного финансирования в общеобразовательные школы система СПО столкнулась с устойчивой тенденцией «конфликта экономических интересов разноуровневых юридических лиц» – школа не отпускала 9-тиклассников в учреждения СПО и даже препятствовала профессионально-ориентационной деятельности, так как с их переходом в СПО уменьшались объемы бюджетного финансирования школы. При включении школы в колледж-ОК конфликт экономических интересов юридических лиц пропадает, так как подушевое бюджетное финансирование уже не тормозит приток абитуриентов в колледж-ОК. Для этого колледжу-ОК необходимо разработать новую схему и механизм многоканального финансирования, где норматив подушевого бюджетного финансирования образовательных программ будет связан только с требованиями ФГОС СПО и госзаданием. Образовательный комплекс, по определению Д. А. Новикова, целесообразно рассматривать с точки зрения трех критериев: (а) степень горизонтальной интеграции (преемственности, сокращенности, сопряженности) образовательных программ и их модулей одного уровня: программы ремесленного профессионального, инклюзивного профессионального, среднего профессионального, дополнительного профессионального, в том числе по военно-учетным специальностям и тренинг-программы неформального обучения первичным профессиональным навыкам: ремонтировать, готовить пищу, шить, вязать, соблюдать гигиену и т. п.; (б) степень вертикальной интеграции образовательных программ различных уровней; (в) степень организационной интеграции, которая характеризует юридическую и финансовую самостоятельность нового юридического лица.

Российскими исследователями А. М. Новиковым и Д. А. Новиковым определены базовые принципы развития образовательных комплексов. Необходимо ответить на вопрос: что качественно нового с этой точки зрения появляется в образовательном комплексе (далее – ОК) по сравнению с образовательной организацией (далее – ОО). Другими словами, любая идея, принцип, условие и т. д. могут с той или иной эффективностью реализовываться и в ОО. Что же нового с точки зрения эффективности развития появляется при переходе от ОО к ОК? Проведенный нами анализ пилотной практики создания крупных региональных образовательных комплексов позволил определить базовый перечень разноуровневых государственно-муниципальных образовательных структур, добровольно вошедших в колледж-образовательный комплекс, как правило, с потерей юридического лица: (1) вечерняя (сменная) школа, которая традиционно создавалась для обучения взрослых, рабочих, крестьян, безработных, не имеющих общего среднего образования. В настоящее время она уже не обеспечивает качество общего образования и воспитания обучающихся; (2) межшкольный учебный комбинат, который создавался для целей профориентации школьников на рабочие профессии и их обучения первичным трудовым навыкам (шить, вязать и

т. п.). Сегодня технологические требования WORLDSKILLS-JUNIORSKILLS, НТИ серьезно повысили требования к оборудованию, персоналу и качеству профессионального обучения школьников; (3) малокомплектная (в т. ч. сельская) школа, где ни материальная база, ни квалификация управленцев, преподавателей, ни общие результаты по ЕГЭ уже давно не соответствуют современным требованиям к качеству общего и профессионального обучения; (4) школа-интернат для лиц с ОВЗ и сирот традиционно была связана только со строительными ПТУ, которые имели общежития, и выпускники школы-интерната были ориентированы в основном на выбор узкой группы строительных специальностей и гарантированный социальный пакет; (5) центр профориентации, который на современном этапе во многом дублирует функции и МУКа, и колледжа, и учреждения начального профессионального образования (далее – УНПО), но функционирует за счет государственных бюджетных ресурсов без адекватных ориентаций школьников на реальные потребности современного рынка труда; (6) УНПО уже теряют статус юридического лица и становятся структурными подразделениями крупного регионального колледжа-образовательного комплекса, а программы ПКРС (рабочие профессии) интегрируются со специальностями СПО. В отдельных регионах и малокомплектные (200 – 300 обучающихся) учреждения СПО также теряют статус юридического лица и становятся структурными подразделениями крупного колледжа-ОК. При определенных условиях и негосударственные СПО тоже могут войти в инфраструктуру такого колледжа-ОК.

В условиях затяжного кризиса российской экономики и сокращения региональных бюджетов устойчивую тенденцию создания крупных колледжей-образовательных комплексов следует признать адекватным управленческим решением, направленным на консолидацию ресурсов бизнеса, государства, образования и домохозяйств на обеспечение их конкурентоспособности.

Список литературы

1. Александров Д. А., Тенищева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // *Вопр. образования*. – № 3. – 2015. – С. 66.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // *Профессиональное образование*. Столица. – 2013. – № 9. – С. 10.
3. Ломакина Т. Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории личности в системе непрерывного образования // «Наука и профессиональное образование»: к 70-летию Рос. академии образования: коллект. моногр. / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. – М.: Эконинформ, 2013. – С. 248–257.
4. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / В. В. Галкин, Д. С. Зуева и др. / под ред. А. А. Климова. – М.: Дело РАНХ, 2010. – 104 с.

5. Никитин М. В. Управленческий потенциал колледжа: ценности, структуры, механизмы // Профессиональное образование и рынок труда. – Екатеринбург. – 2015. – № 4. – С. 2–6.
6. Никитин М. В. Формирование механизма многоканального финансирования «умного колледжа»: поиск компромисса // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 12.
7. Смирнов И. П. Финансирование профессионального образования по конечным результатам (теория и эксперимент): моногр. – Palmarium Academic Publishing. 2014. – 380 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. П. Новикова

В статье дан анализ инновационных процессов в образовании как системы в русле различных концептуальных подходов: историко-культурологического, социально-педагогического, технологического, субъектно-психологического, неразрывно связанных с тенденциями реформирования образования в целом.

The article analyzes the innovation processes in the formation of a system in line with the different conceptual approaches: historic-cultural, socio-pedagogical, technological, subjective and psychological, is inextricably linked with the trends of the reform of education in general.

Ключевые слова: нововведения, инновационная деятельность, непрерывное образование, методология, саморазвитие.

Key words: innovation, innovation, lifelong learning, methodology, self-development.

Развитие педагогического процесса неразрывно связано с прогрессивными изменениями во всех сферах социальной жизни общества, с тенденциями реформирования образования в целом на основе осмысления инновационных идей и концепций. Рассмотрение структуры, типологии и содержания инновационного педагогического процесса предполагает использование идей общей методологии педагогических нововведений и педагогических инноваций. Анализ инновационных процессов в образовании как системы может быть осуществлён в русле различных концептуальных подходов: историко-культурологического, социально-педагогического, технологического, субъектно-психологического [3; 4; 5].

С позиции историко-культурологического понимания инноваций наиболее общим является представление о реформаторском движении как педагогической альтернативы. Как отмечает М. В. Певзнер, на этом пути «своего рода аксиологической революции» педагогическое реформаторство прошло несколько этапов: от критики «старой школы», активного отторжения существующих норм к выдвиганию созидательных программ, основанных на новых ценностях.

В качестве критериев релевантности (значимости) педагогических реформ и нововведений рассматриваются: (1) устойчивая способность к саморазвитию, наличие педагогической самооценности, благоприятных условий к трансформации; (2) наличие прямого педагогического наследия в виде теорий, концепций и течений; (3) влияние на дальнейшее развитие педагогического поиска, осуществляемого в рамках самодвижения педагогического процесса и рассмотрения педагога и ребёнка как субъектов деятельности; (4) осмысление технологий реализации идей, методов, средств с точки зрения их практической и теоретической зна-

чимости; (5) единство, общность, инвариантность наиболее существенных признаков в педагогическом поиске, позволяющих проектировать и конструировать его обобщённый характер.

М. В. Кларин, рассматривая характерные черты поисковой ориентации в зарубежной педагогике и в инновационной деятельности, в известной работе «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках», выдвигает следующую типологию «освоения нового опыта», выраженную в инновационных моделях: (а) обучение как решение проблем; (б) обучение как систематическое исследование; (в) обучение как формирование исследовательских процедур, развитие нового проблемного видения; (г) обучение как игра и дискуссия.

Авторы, получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению», сформулировали идею о трёх типах обучения, понимая его в широком смысле слова как процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного. К этим типам обучения они отнесли: поддерживающее, воспроизводящее, инновационное. В различных исследованиях выделяют три вида педагогических инноваций: (1) образовательные идеи и действия, полностью новые и ранее неизвестные; (2) адаптированные, расширенные или переформленные идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определённой среде и в определённый период времени; (3) педагогические инновации, возникающие в ситуации, когда в связи с постановкой целей в изменённых условиях, оживают некоторые ранее существовавшие действия, поскольку новые условия гарантируют успех определенных положительных идей.

Термин «*инновация*» по-разному определяется в энциклопедиях и словарях. В психологическом словаре даётся его определение как социально-психологического качества деятельности. Эта деятельность, не являясь процессом, поддающимся формализации, требует преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах её развёртывания. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности способствуют: (1) учёт установок, ценностных ориентаций, этических норм поведения; (2) применение социально-психологических методов активного обучения работников с целью развития инновационных способностей, формирование готовности к восприятию и участию в инновации. Подчёркивая значение деятельного подхода в осмыслении понятия «инновация», можно отметить, что в значительной мере речь идёт об инновационной практике или об инновационном опыте. Социально-педагогический аспект раскрытия понятия инноваций состоит в том, что инновация – это комплексный процесс создания, распространения и использования нового привычного опыта для удовлетворения человеческих потребностей, изменяющихся под воздействием закономерного развития общества, а также сопряжённые с данным новшеством изменения в социальной и вещественной среде. В

зависимости от предметного содержания выделяются технические (продуктивные, технологические) и социальные (экономические, организационные, культурные, образовательные) инновации. На практике большинство инноваций включают как технические, так и социальные компоненты. Комплексный характер имеет и их эффективность. Сущность нововведения составляет инновационная деятельность, т. е. деятельность по достижению новых результатов, средств и способов их получения, по преодолению рутинных компонентов традиционной деятельности. При этом различают радикально новую деятельность и деятельность совершенствующую. Совершенствование хорошо уживается с существующими организационными структурами, вписывается в них, а радикальное нововведение взрывает их и поэтому встречает сильное противодействие.

В работах М. В. Кларина подчёркивается важная мысль о том, что по своему основному замыслу под инновацией подразумевается не только созданию и распространение новшеств, но и преобразования, изменения в образе деятельности, стиле мышления, которые с этими новшествами связаны. Рассматривая новые модели обучения, мы тем самым обращаемся к развитию инновационных, дидактических подходов, нетрадиционных представлений о построении учебного процесса. Рассмотрение особенностей инновационных аспектов педагогической деятельности как одного из сложных объектов изучения является для нас самостоятельным вопросом. Образование представляет собой очень сложную и комплексную деятельность, состоящую из ряда компонентов, которые диалектически между собой связаны, обусловлены и взаимозависимы. Сферы образования настолько взаимосвязаны, что новшества в одной сфере обуславливают нововведения в любой другой сфере.

Процессы обновления образования требуют теоретического осмысления и обоснования с тем, чтобы ограничить стихийность этих процессов и эффективно управлять ими. Этим целям, на наш взгляд, должна служить теория педагогической инноватики. Под инновационными процессами в педагогической инноватике понимается единство создания педагогических новшеств, их освоение педагогическим сообществом и использование в практике обучения и воспитания. Долгое время эти процессы изучались изолированно друг от друга. Широкие исследования велись по проблеме внедрения педагогических новшеств (А. А. Арламов, В. К. Гмурман, В. И. Журавлёв, П. И. Карташов). В нашей стране продолжительное время изучаются вопросы педагогического творчества (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, В. С. Шубинский). Менее исследованы социально-экономические, психологические и педагогические аспекты творческой деятельности педагогического сообщества. Особенно слабо изучен вопрос о том, как осваивается этим сообществом новое в образовании, какие противоречия и конфликты

здесь возникают и как они разрешаются. По мнению Н. Р. Юсуфбековой, теоретическое содержание педагогической инноватики включает три блока понятий: в первом – раскрываются особенности создания педагогических новшеств, их источники, классификация, критерии новизны; во втором – исследуются проблемы восприятия, оценки и освоения педагогическим сообществом возникающих новшеств, в третьем – обобщаются данные о применении нового в образовании. В соответствии с этими понятиями говорится о педагогической неологии, аксиологии и праксиологии (учение о деятельности внедрения).

В зарубежной педагогике в работах А. Николса делается попытка не только теоретически обосновать инновационные процессы, но и дать практические рекомендации по освоению инноваций на практике. Американские и английские педагоги (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Н. Дикенсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Л. Чен, Р. Эдем и др.) анализируют вопросы управления инновационными процессами, изучают их отдельные теоретические и практические стороны.

А. И. Пригожин определяет инновацию как процесс, т. е. переход некоторой системы из одного состояния в другое и определяет жизненный цикл инновационного опыта, что включает следующие стадии развития: (1) зарождение опыта (осознание потребностей, возможности изменений); (2) освоение опыта и его изучение /эксперимент, внедрение на практике; (3) диффузия (многократное повторение нововведения на других объектах); (4) рутинизация (реализация новшеств в стабильных, постоянно действующих объектах). М. В. Кларин, признавая саму по себе идею о стадийности, этапности, формирования и развития инновационного педагогического опыта, во многом связывает её с созданием новых систем, структур, форм обучения. В частности, речь идёт о различных типах инновационных образовательных учреждений (лицеи, колледжи, гимназии, открытые школы, школы экологической направленности, авторские школы и т. п.).

Новые направления, определение основ педагогической инноватики и осмысление ее конкретных задач отражены в работах В. С. Лазарева и Б. П. Мартиросяна «Введение и педагогическую инноватику» [1], «Педагогическая инноватика» [2]. Авторы рассматривают теоретические и практические предпосылки становления педагогической инноватики, её основные понятия: новшество, нововведение, инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, определяют объект, предмет педагогической инноватики, ее основные задачи, описывают исследования и разработки, составляющие теоретико-методическую базу реализации трех фаз инновационного процесса (создание новшеств, их распространение и освоение), недостатки практики внедрения новшеств в образовательных учреждениях, а также научное обеспечение совершенствования инновационных процессов в образовательных учреждениях и оценку качества инновационной деятельности школ. Ин-

новационный педагогический процесс кардинально меняет традиционно сложившуюся практику обучения. Это могут быть изменения в содержании, в методах и формах организации деятельности дошкольников и школьников, педагогической деятельности.

Таким образом, инновационный педагогический процесс определяется, на наш взгляд, как: (а) определённые сознательные изменения с целью творческого улучшения воспитательно-образовательного процесса, развития образовательно-воспитательной технологии, качества обучения, воспитания и творческого развития дошкольников, школьников, студентов и педагогов; (б) диалектический процесс развития педагогического реформирования (развитие новых систем на основе возрождения передовых и новаторских идей, относительность опыта для себя и для социума в массовой практике), обладающий признаками стадийности и целостности (зарождение опыта, его осознание, изучение, творческое развитие).

Инновационные процессы – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив, которые становятся перспективными для эволюции образования.

Таким образом, инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. В ней, по мнению В. А. Сластёнина, «новатор глубже реализует себя как носитель социальных инноваций» [6]. В связи с этим инновационные процессы в образовании и науке требуют принципиально новых форм и механизмов взаимодействия теории и практики, создания инновационных банков, центров внедрения инноваций, научно-практических центров и др. И одной из проблем педагогики высшей школы является разработка концепции подготовки педагогов и руководителей образовательных учреждений к инновационной деятельности, которая требует также анализа социокультурного, «жизнедеятельностного контекста» восприимчивости учреждений дошкольного, школьного, вузовского, дополнительного профессионального последиplomного образования к новшествам. Однако любая система имеет определённый запас прочности, после перехода этого порога прочности система может начать своё разрушение. Чтобы избежать разрушения, систему необходимо, по мнению Т. Ю. Ломакиной, обновлять и развивать, так как многие страны рассматривают образование как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса.

Список литературы

1. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. «Введение в педагогическую инноватику». – М., 2004.
2. Лазарев В. С., Мартиросян Б. П. Педагогическая инноватика, 2007.
3. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – С. 6.
4. Новикова Г. П. Перспективы подготовки специалистов в системе непрерывного инновационного образования России // Материалы Междунар. форума «Социальное партнёрство во имя ребёнка: передовой отечественный и зарубежный опыт» 25–26 нояб. 2014 г. – Ташкент, 2014. – С. 239.
5. Новикова Г. П. Непрерывное последипломное образование педагогов // Педагогика. – 2014. – № 6. – ВАК РФ. – С. 85–88.
6. Новикова Г. П. Методологические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – ВАК РФ. – С. 8–13.

РОЛЬ ЧАСТНОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Т. В. Прок

В статье с позиции исторической преемственности рассматривается роль частного высшего педагогического образования в формировании системы непрерывного профессионального педагогического образования в России.

The article considers the role of private higher pedagogical education in the formation of the system of continuous vocational education in Russia from the position of historical succession.

Ключевые слова: частное высшее педагогическое образование, педагогический аспект, непрерывное профессиональное педагогическое образование.

Key words: private higher pedagogical education, pedagogical aspect, continuous vocational pedagogical education.

История восстановления частного высшего образования и педагогического в частности в России началась четверть века назад с началом рыночных преобразований. Именно рынок определял и определяет основные направления педагогической деятельности частного высшего образования. Однако сводить деятельность высших учебных заведений негосударственной формы собственности только к действию законов рыночных отношений – это односторонне понимать сущность частной (негосударственной) высшей школы в России. В данном докладе мы обратимся к значимости педагогического аспекта в развитии частной высшей школы в России в системе непрерывного профессионального педагогического образования начиная с ее истоков – периода Российской империи. В организации системы непрерывного профессионального педагогического образования современной России нашли продолжение такие важные черты, привнесенные неправительственной высшей школой Российской Империи, как: (а) вариативность сроков обучения; (б) разноуровневое образование и совмещение специальностей; (в) создание новых организационных форм образования, таких как последипломное образование, усовершенствование и повышение квалификации. При некоторых неправительственных педагогических вузах Российской империи были созданы детские сады, базовые школы и училища, что сегодня мы называем «образовательным комплексом». По сути, это были прообразы современных комплексов непрерывного педагогического образования. Неправительственные педагогические вузы Российской империи выступали в качестве экспериментальной (инновационной) площадки для всего отечественного образования, многое из опыта педагогического наследия неправительственных вузов продолжается в непрерывной педагогической практике и сегодня. У истоков

становления неправительственной педагогической высшей школы Российской империи стояли такие выдающиеся российские ученые и педагоги, как Д. И. Тихомиров, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, А. П. Нечаев, П. Ф. Каптерев, оставившие значительный след в развитии отечественной педагогики, их новации повлияли на формирование высшей педагогической школы России в целом.

Основателем первого неправительственного педагогического вуза в Российской империи был Дмитрий Иванович Тихомиров – известный педагог, автор многих педагогических работ и всем известного «Букваря». Московские курсы Тихомирова, основанные в 1872 г., были и первым неправительственным вузом, создавшим прообраз педагогического комплекса. В начале своего существования они ставили перед собой скромную задачу: дать учительницам недостающее им теоретическое и практическое знакомство с педагогикой и методами преподавания предметов первоначального обучения. Однако в дальнейшем учебная программа расширилась, изменились задачи. Речь уже шла о том, чтобы подготовить широко и всесторонне образованных педагогов и обосновать их педагогическую подготовку на историческом, психологическом и филологическом фундаменте. Учебно-практическая база курсов сформировалась позже и включала в себя детский сад (с 1908 г.) и институт детской психологии и неврологии (с 1911 г.).

В 1893 г. по инициативе Петра Францевич Лесгафта была создана Санкт-Петербургская биологическая лаборатория, на базе которой в 1896 г. были открыты специальные курсы для подготовки руководителей по физическому воспитанию. В 1906 г. курсы Лесгафта приняли облик Вольной высшей школы, ставшие первым в России неправительственным высшим педагогическим учебным заведением по физическому воспитанию. Лесгафт преподавал на курсах анатомию человека, теорию движения, педагогику и историю педагогики. Цель Вольной школы её основатель видел в создании общеобразовательного высшего учебного заведения, которое явилось бы альтернативой однобокому монопрофессиональному техническому или гуманитарному образованию. Лесгафт мечтал об образовании, которое бы способствовало формированию многогранной личности интеллектуала. Он полагал, что специальное образование возможно лишь на прочной основе общего фундаментального образования. Высшие курсы действовали до 1917 г., послужив основой для создания уже после 1917 г. Государственного института физической культуры им. П. Ф. Лесгафта. Сегодня это Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта.

В 1907 г. известный русский невропатолог, физиолог, психиатр, психолог, педагог Владимир Михайлович Бехтерев возглавил созданный им неправительственный Психоневрологический институт, который впоследствии стал первым Институтом человека. По замыслу его основате-

ля, институт должен был представлять собой высшее учебное заведение, сочетающее научно-исследовательскую и практическую деятельность в области медицины, криминалистики, психологии, педагогики и педологии, а также обучение этим отраслям знаний. Психоневрологический институт показателен в качестве воплощения концепции интеграции наук, образования и практической деятельности. Институт Бехтерева являлся одним из первых в мировой истории науки и образования учебных заведений, сочетавших всестороннее изучение человека с использованием знаний в области психологии, неврологии, биологии, юриспруденции и педагогики. Научно-исследовательский и практический комплекс института включал нервно-хирургическую клинику, клинику нервных болезней и душевных болезней, экспериментально-клинический институт по изучению алкоголизма, педагогический институт, вспомогательную школу для отсталых, нервных и слаборазвитых детей. В Психоневрологическом институте получали образование будущие преподаватели средней школы, юристы и врачи.

Особая роль в развитии неправительственного педагогического образования принадлежит выдающемуся педагогу, видному представителю экспериментальной психологии и педагогики, автору многих педагогических трудов Александру Петровичу Нечаеву. В 1901 г. он основал при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Петербурге лабораторию экспериментальной педагогической психологии, а в 1904 г. – Педологические курсы, которые стали ведущим отечественным центром экспериментальных психолого-педагогических исследований и получили большую известность среди российских педагогов и психологов. В 1907 г. по решению Всероссийского съезда по педагогической психологии при Лиге образования курсы были преобразованы в Педагогическую академию. Её деятельность особенно показательна как пример педагогической инициативы, которая дала мощный толчок развитию педагогической мысли в России. Педагогическая академия была создана как высший учебный и научный центр, своей главной задачей считала научно-экспериментальную разработку проблем теории и практики воспитания и обучения, подготовку высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного просвещения, организаторов внешкольной работы, руководителей учебных заведений, школьных врачей. В академии была экспериментальная школа с тремя последовательными ступенями (детским садом, средней школой и высшей школой). Перед школой была поставлена задача организовать всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условия детского развития и воспитания при помощи естественно-научных методов, а также распространение сведений о закономерностях развития ребенка и психологических основах его воспитания и обучения, что в те годы представляло собой пример новаторского научно-обоснованного подхода

организации экспериментального учебно-воспитательного учреждения, прообраза комплекса непрерывного образования.

В 1903 г. в Петербурге был открыт Высший женский институт, который готовил учительниц словесно-исторического и физико-математического отделений для женских и четырех младших классов мужских средних школ. В учебной деятельности института была реализована интегральная концепция высшего педагогического образования: на основе общенаучного образования, которое давалось в лекционной форме на первых двух курсах, на двух последующих осуществлялось обучение специальным и профессиональным дисциплинам, при этом проводилась непрерывная педагогическая практика в базовой женской гимназии. Курсы дидактики и истории русской педагогики в институте читал Петр Федорович Каптерев – теоретик воспитания и обучения мирового уровня, крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли. Заслуга его в развитии педагогической мысли состоит, прежде всего, в том, что он в полном виде целостно охватил педагогическое знание, включая физиологический, психологический, философский, исторический и собственно педагогический аспекты.

Проблематика научных педагогических исследований неправительственных педагогических вузов отличалась от проблематики государственных учебных заведений. Новые идеи построения высшей педагогической школы предполагали отказ от умозрительных начертаний идеального человека и переход к углубленному изучению реальной личности. Педология, патологическая психология и патопедагогика создавались в этот период как фундаментальные теоретические основы высшего антропологического образования. Пристальный интерес к личности учащегося выразился в гуманистическом принципе преподавания и учения, что способствовало становлению нового субъекта образования. Благодаря всему этому, неправительственная высшая педагогическая школа Российской империи внесла исключительный вклад в эволюцию отечественной системы высшего профессионального педагогического образования.

В развитии частной (негосударственной) высшей школы современной России, основные направления в деятельности частных вузов и выбор педагогических специальностей в частности, определяла и определяет рыночная конъюнктура, в перечне педагогических специальностей частных вузов преобладают узкие направления, пользующиеся наибольшим спросом (логопедия и дефектологическое образование). В структуре кластера частных вузов количество педагогических вузов составляет незначительное число; выпуск бакалавров, специалистов, магистров по специальностям «образование и педагогика» составил в 2013 г. всего 4,1 тыс. чел. от 231. тыс. чел. общего числа выпускников частных вузов. Тем не менее особенно на начальном этапе становления

частного высшего образования следует отметить инициативную деятельность педагогов, педагогической общественности в создании вузов нового типа, разрабатывающих и реализующих собственные подходы в организации, управлении, содержании и методике учебно-воспитательного процесса, в том числе авторские вузовские системы непрерывного профессионального педагогического образования, отличные от государственных вузов. Стратегическими приоритетами многих частных педагогических вузов являются обеспечение высокого качества профессионального педагогического образования и развитие системы непрерывного образования педагогических работников.

Роль педагогических вузов кластера частных вузов в системе непрерывного профессионального педагогического образования требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелева. – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.
3. Змеев В. А. Эволюция высшей школы Российской империи. Изд-во МАТИ-РГТУ "ЛАТМЭС", 1998. – 238 с.
4. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX вв. – М.: Высш. шк., 1991. – 132 с.
5. История педагогики. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в.: учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 1997. – С. 237–251.
6. Прок Т. В. Исторические условия становления и развития негосударственного сектора высшей школы Санкт-Петербурга // Национальная безопасность России в условиях глобализации: проблемы и перспективы: тез. докл. заоч. межрегион. науч.-практ. конф. (1 февр. 2005 г.). – СПб.: Изд. ИУиЭ, 2005. – С. 213–217.

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж. Х. Салханова

В докладе рассматриваются вопросы преемственности в структуре непрерывного образования. Анализируя противоречия, существующие в процессе обучения дисциплинам языкового цикла, автор утверждает, что принцип преемственности как системообразующий фактор непрерывности образования способен исключить существующие противоречия.

The report deals with the continuity of the structure of incessancy education. Analyzing the contradictions that exist in the process of learning the language subjects cycle, the author argues that the principle of continuity of education as a system of continuity factor can eliminate the existing contradictions.

Ключевые слова: преемственность, непрерывность, система, результат.

Key words: continuity, incessancy, system, the result.

Преемственность как явление имеет место быть в различных сферах общественной жизни: преемственность обычаев, родословно-фамильная преемственность, преемственность в художественном творчестве и т. д. Во всех случаях она означает позитивный процесс продвижения от старого к новому. В педагогике преемственность рассматривается как принцип обучения и воспитания, условие успешной педагогической деятельности, основание непрерывности системы образования, наставничество и усвоение педагогического опыта.

Принцип преемственности в условиях формирования системы непрерывного образования актуализируется и вступает во взаимодействие с технологическими аспектами образования, такими как: преемственность между различными ступенями общеобразовательной школы, между школьным и профессионально-ориентированным образованием, преемственность среднего и высшего образования, образования и самообразования, преемственность субъекта профессиональной деятельности и службы повышения квалификации. В общем плане принцип преемственности в обучении выступает в двух аспектах: методологическом и общедидактическом. В философии принцип преемственности трактуется в качестве одной из сторон закона диалектики – отрицание отрицания. Преемственность понимается как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой в сохранении тех или иных элементов целого либо отдельных сторон его организации при изменении целого как системы. Являясь всеобщим законом развития действительности, закон отрицания выступает и как закон познания, и как закон развития научного и учебного знания. Познать процесс в развитии – значит раскрыть его объективные тенденции, обнаружить общую направленность происходящих изменений. В структуре непрерывного

образования принцип преемственности становится одним из системообразующих факторов.

Проблема преемственности в контексте средней и высшей школы изучалась в последние годы в работах А. А. Бейсенбаевой, И. Т. Гайсина, С. М. Годника, М. Ж. Джадриной, К. Р. Исаевой и других ученых [1–8]. Однако большая часть названных разработок сконцентрирована на теории вопроса, в то время как система современного непрерывного образования требует практических рекомендаций. Преемственность в обучении, рассматриваемая нами в качестве общедидактического принципа, раскрывает направленность и сущность развития основных компонентов процесса обучения: цели, содержания, методов, средств и по отношению к принципу систематичности и последовательности является категорией более высокого порядка. Отрицание существующего и переход к новому не означает полного его уничтожения, в противном случае было бы невозможно развитие. Диалектическое отрицание всегда связано с утверждением, сохранением элементов положительного, достигнутого на предыдущем этапе развития. Здесь важно уметь найти в отрицаемом процессе не только подлежащее отрицанию, но и необходимое для сохранения, на основе которого должно образоваться новое качество. В случае, когда не учитывается принцип преемственности, учение превращается в формальный процесс, не наращивающий знания, а лишь дублирующий то, что изучено. К сожалению, в системе языкового образования допускаются подобные ошибки.

Очевидно, что подавляющая часть существующих подходов в языковом образовании построены по спиралеобразному принципу организации дидактического материала, где каждая последующая ступень начинается с повторения правил, уже изученных ранее на предыдущем этапе. Одновременно с этим достаточно узко понимается и реализуется принцип «посильности обучения», который приводит к большой раздробленности учебного материала. Кроме того, учебники, учебные пособия и другая рекомендованная к изучению литература перегружена излишней теоретизацией. Это приводит к тому, что язык изучается ради освоения самой области знания, а не для практического использования в качестве коммуникативного инструмента в ситуации реального общения. Процесс обучения строится по индуктивному способу и не учитывает дедуктивный и традиционный способы организации познавательной деятельности. Из-за раздробленности содержания, обилия мелких дидактических единиц, теоретизации и недостаточной практической обработки, отсутствия целостного освоения учебного материала происходит довольно быстрое забывание пройденного, остаточные знания через некоторое время оказываются незначительными. Поэтому представляется оправданным путь укрупнения основных дидактических единиц курса, постановка целостных задач, стратегическое целеполагание, сбалансиро-

рованное сочетание индуктивного, дедуктивного и традиционного способов организации познавательной деятельности учащихся.

Важно заметить, что воплощение спиралеобразного подхода в обучении языку противоречит методике изучения смежной области знания – литературы, которая преподается целостно как особый вид искусства, в художественной форме отражающий явления действительности. На уроках литературы ученики достаточно рано начинают писать сочинения и изложения с целью развития речи, навыков творческого самовыражения, используя литературный язык во всей его целостности, в то время как на уроках родного языка ученикам еще предстоит изучать большую часть правил, которые они уже должны применять при написании литературных сочинений и изложений. Здесь мы сталкиваемся с главным противоречием существующей модели обучения – уровень бессознательного освоения родного языка опережает те дидактические знания, которые предусматриваются процессом обучения в будущем, а технологии и способы обучения, инструментарий учителя гораздо быстрее усложняются и усиливают разрыв между теоретическим и фактическим уровнем языковой компетенции учащихся.

По мере прохождения программы учитель требует выполнения большего количества творческих работ, в то время как уровень лексических, орфографических, пунктуационных знаний отстает, недостаточно сформирован для выполнения заданий подобного рода. В итоге большинство учеников обречено на негативный результат. Учитель, в свою очередь, за допущение фактических ошибок вынужден низко оценивать работу ученика, что приводит к формированию стереотипа «неудачника», «отстающего» на уровне личностного самоощущения и я-концепции. Такому положению дел способствует ориентация процесса обучения языку на фактологию и репродуктивность, ведь оценке подлежит только прямой фактологический результат, а не реальное поведение ученика на уровне способностей. Критерием оценки является количество выученных правил, а не способ и стратегия мышления, при этом суммарное количество выученных правил выдается за способность к языку. Общеизвестно, что некоторая часть учеников средней школы без дополнительных усилий (репетиторов, языковых курсов, поездок в страны основных носителей иностранного языка и пр.) после 11-летней программы обучения иностранному языку владеет им довольно слабо, а значительная часть не владеет вообще. На следующем этапе личностного роста в колледже или университете процесс обучения начинается почти с нуля и представляет собой дублирование учебного процесса общеобразовательной школы. При том что в профессиональном образовании существуют свои приоритетные цели, заключающиеся в изучении профессионально ориентированного иностранного языка, языка делового общения, деловой документации.

Преодолению названных противоречий способствует принцип преемственности, превращающий учение в непрерывный образовательный процесс. В этой связи представляется целесообразным осуществлять данный принцип в обучении языку в контексте непрерывного образования путем разработки сквозных технологий образования на основе создания единых способов и методов презентации учебного материала, которые поэтапно могут внедряться на всех уровнях обучения от дошкольного и школьного до вузовского и послевузовского образования. При этом огромное значение имеет умение учителя в процессе преподавания преподнести новые абстрактные знания как продолжение знакомого, известного материала, попутно активизируются практические навыки учащихся.

Преемственность – одна из закономерных основ педагогической деятельности. Она должна рассматриваться как такая последовательность опосредованного взаимодействия с обучающимися, в которой развитие каждого нового этапа обучения осуществляется в диалектическом единстве с предыдущим и в соответствии с очередными условиями, целями и задачами формирования личности. Каждому этапу преемственности свойствен свой цикл преобразования обучаемого из объекта педагогических установок в субъект учебного процесса. Комплексу понятий преемственности (закономерность, содержание, принцип, фактор, процесс и др.) свойственно потенциальное единство теории, методологии и технологии – от закономерности к средствам. Реализация этой возможности в педагогической деятельности должна осуществляться на основе взаимосвязи содержательной, процессуальной и структурной сторон преемственности.

Список литературы

1. Бейсембаева А. А. Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы: Гылым, 1998. – 225 с.
2. Гайсин И. Т. Преемственность системы непрерывного экологического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 27 с.
3. Годник С. М. Теоретические основы преемственности ср. и высш. школы в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Воронеж, 1990. – 50 с.
4. Джадрина М. Ж. Научные основы построения содержания вариативного образования в школе: моногр. – Алматы, 2014. – 215 с.
5. Исаева К. Р. Преемственность политехн. образов. школьников на разных ступенях обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 50 с.
6. Елюбаева Ж. Е. Преемственность в формировании учебной активности студентов в условиях непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Усть-Каменогорск, 2006. – 27 с.
7. Поташник М. М. Управление качеством образования. – М., 2004. – 230 с.
8. Ситдикова Д. Ш. Дидактические условия преемственности в формах и методах обучения в ср. и высш. школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1985. – 49 с.

УЧИТЕЛЬ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Скопицкая

В статье рассматривается роль учителя в современной школе, значимость его личностных и профессиональных качеств, вопросы подготовки и переподготовки специалистов.

This article discusses the requirements for the teacher in modern schools, evaluating his personal and professional qualities; preparation and retraining of specialists.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, качество работы учителя, компетенции, подготовка специалистов, повышение квалификации.

Key words: professional teacher standard, the quality of the professional work of the teacher, competence, specialist training, of professional skill improvement.

Изменения, происходящие в стране, обществе и образовании, предъявляют новые требования к современной школе, ключевой фигурой которой по-прежнему является учитель, «поскольку качество образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [7]. Учитель – центральная фигура в любом педагогическом процессе, его личностные и профессиональные качества имеют большое значение для развития современной школы. Какой он, современный учитель? Какие задачи перед ним стоят? Чему и как он должен учить? Чему и как ему следует учиться самому? Общество предъявляет высокие требования к педагогам школы, согласно которым учитель должен быть идеалом личностных качеств, универсалом в профессиональной деятельности: эрудитом в научном, познавательном, исследовательском центре, мастером педагогического труда, психологом-консультантом в общении с детьми, коллегами, родителями, патриотом своей страны, объектом для подражания. «Современный учитель – это профессионал. Профессионализм педагога определяется его профессиональной пригодностью, профессиональным самоопределением, саморазвитием, т. е. целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности. Отличительными чертами современного педагога, педагога-мастера являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда» [7].

Ученики 30-х гг. в учителе больше ценили знание предмета, общую эрудицию и высокую нравственность. Среди черт, характеризующих идеального учителя в глазах школьников этого исторического периода, называют: уравновешенность, авторитет и сильную волю, знание предмета, умение говорить логично и выразительно, приятная наружность, понимание своих учеников, требовательность, самостоятельность. Постепенно на первые места выходят личностные качества учителя. В 1992 г. московские школьники среди 58 качеств идеального учителя назвали: талантливый, интересный в общении, справедливый и требо-

вательный, готовый оказать помощь, уважающий своих учеников. При этом в первую пятерку вошли только личностные характеристики учителя, а уровень образованности и знание предмета отошли на шестое место. Социальная ситуация сегодня потребовала переосмыслить задачи современной школы и более жестко подойти к формированию требований к современному учителю, обусловленных потребностями развития государства. Главной задачей учителя становится не просто научить, а научить учиться и воспитать потребность учиться каждый день и всю жизнь, сформировать конкурентоспособную личность путем качественного изменения профессиональных и личностных сторон самого учителя.

«В XXI в. приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщения к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [8]. Начальная школа – особая ступень общего образования, которую можно сравнить с фундаментом огромной конструкции познания и знаний. Следовательно, и учитель начальных классов выполняет особую роль на обозначенной и последующих ступенях образования. Он не ограничен во времени общения с учащимися (в отличие от учителей-предметников) и довольно тесно связан с их родителями.

С позиции современных научных представлений о целостности и разносторонности личности (Л. И. Буюева, Ф. Н. Гонс, В. А. Кан-Калик, В.И. Сластенин и др.) профессиональную структуру личности учителя начальных классов можно представить в виде взаимосвязанных составляющих: (а) современный специалист в области образования; (б) учитель и воспитатель детей младшего школьного возраста; (в) представитель педагогического сообщества и педагогической культуры; (г) образец (в некоторых ситуациях эталон) человека национально-культурной идентичности. Перечень профессиональных требований к учителю современной школы целостно определяет профессиональный стандарт. В нем изложены требования к его квалификации и критерии ее оценки. Из документа следует, что учитель-педагог должен: (1) демонстрировать знание предмета и программы обучения (круг предметов в начальной школе – это и литературное чтение, и грамматика русского языка, и основы математики, и технология, и изобразительное искусство и т. д.); (2) уметь планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность на основе мониторинга, самоанализа урочной и внеурочной деятельности; (3) владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: эксперименты, организация проектной деятельности, ведение наблюдений и т. п.; (4) объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля; (5) владеть ИКТ-компетенциями; (6) использовать в работе специальные психолого-

педагогические знания, приемы, подходы для продуктивного включения в образовательный процесс всех учеников класса с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей.

Профессиональный стандарт подтверждает запрос современного общества на педагогические кадры высокого уровня, конкурентоспособных компетентных специалистов. Ученики и их родители видят в учителе человека, который может практически всё. Следовательно, расширяются и рамки профессионального стандарта: учитель овладевает функциями тьютора, который планирует, оказывает индивидуальную поддержку и сопровождение обучающихся, осваивает новые компетенции: (а) в работе с одаренными учащимися; (б) в условиях реализации программ инклюзивного образования; (в) в обучении русскому языку учащихся, для которых он не является родным; (г) в работе с учащимися, имеющими проблемы в развитии; (д) в работе с девиантными детьми; социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении, проблемы в социальном положении; (е) в организации мониторингов и экспертиз качества обучения, соответствующих региональным, всероссийским и международным стандартам [10; 11]. Владение этими компетенциями обуславливает результат всей работы учителя начальных классов, так как обучающийся на этой ступени включается в учебную деятельность, адаптируется к социуму, познанию и творчеству в режиме школы, у него формируются учебно-познавательные мотивы, он проходит стадию становления будущей зрелой личности. И влияние учителя, взаимодействие с учеником, организаторские способности специалиста прокладывают путь для обучающегося в мир образования основной школы, а для кого-то – и в мир образования через всю жизнь.

В работе учителя начальных классов сохраняется и воспитательная функция, которая как «целенаправленное управление процессом развития личности» обогащает образовательный процесс и создает благоприятные условия для становления, совершенствования и развития личности учащихся [5]. Для этого от учителя требуется: (1) владение формами и методами воспитательной работы, использование их как на уроке, так и во внеклассной деятельности; (2) знание и владение методами организации экскурсий, походов, конкурсов, методами музейной педагогики; (3) умение регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды; (4) эффективное управление классом с целью вовлечения учеников в процесс обучения и воспитания, мотивирование их учебно-познавательной деятельности; (5) умение ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников независимо от их происхождения, способностей и характера; (6) умение проектировать, создавать и обыгрывать ситуации, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний, ценностные ориентации, мотивационный выбор). Эти требования актуализируют за-

дачу подготовки нового типа учителя начальных классов, обладающего глубокими знаниями в области предметных дисциплин, педагогики, дидактики, психологии обучения, развития и становления личности ребенка, организации продуктивной деятельности участников образовательного процесса, а также владеющего знаниями и умениями для внедрения инновационных технологий и коррекции образовательного процесса. Д. С. Лихачев писал, что «учительство – это искусство, труд не менее титанический, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а впрямую. Воспитывает своими знаниями и любовью, своим отношением к миру». Единство профессиональных и личностных качеств учителя лежат в основе его педагогической деятельности и в равной степени определяют образовательный результат. В лице учителя начальных классов школьники видят если не объект подражания, то образец особого идеального человека. Исследования ряда педагогов и психологов (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. А. Сластенин и др.) подтверждают, что именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное накопление положительного нравственного опыта, а без целенаправленного формирования нравственного опыта невозможно воспитание у детей стойких убеждений, умения жить и работать по нормам морали. Важной задачей учителя начальных классов становится создание и организация учебно-познавательной-воспитывающей среды с её многогранностью и комфортностью для каждого ученика. Душевное богатство учителя умножает душевное богатство младших школьников, так как дети данной возрастной группы (до 80 %) во всем стремятся подражать своему учителю и копировать его, следовать правилам, которые пришли в их жизнь через него. Учителя не просто передают знания от поколения к поколению, но и являются посредниками при социальной адаптации учащихся в идеологической направленности общества.

Меняется мир, изменяются дети, что в свою очередь выдвигает новые требования к квалификации и личности педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение профессионального стандарта педагога неизбежно влечет изменение стандартов подготовки и переподготовки специалистов в высшей школе и в центрах повышения квалификации педагогов [7]. Учителю, с одной стороны, необходимо постоянно учиться, заниматься самообразованием, а с другой – самореализовываться в педагогической деятельности, самосовершенствоваться во взаимоотношениях с обучающимися, родителями и коллегами. Основы этого процесса лежат в новом подходе к подготовке будущих специалистов сферы образования, в повышении квалификации и переподготовки педагогов. Первоначально в этом направлении мы выделяем: (1) работу по профессиональной ориентации и повышению мотивации к педагогической деятельности

(включая духовную, моральную и материальную составляющие); (2) владение элементарными приемами психодиагностики и коррекции как личностных характеристик, так и возрастных особенностей обучающихся; (3) изучение и более широкое обсуждение (с учетом фактического опыта) психолого-педагогических проблем. Целостность психолого-педагогических подходов в организации образовательного процесса и взаимодействии участников образовательного процесса часто нарушается. Учителю начальных классов нужно удержаться от неоправданной авторитарности и не опуститься до «панибратства» в общении с учениками; ему необходимо иметь безупречный авторитет, быть доступным в общении в формальной и неформальной обстановке; он должен работать на опережение и создавать условия максимальной познавательной активности каждого ученика сегодня; (4) увеличение количества часов педагогической практики в вузах, стажировок, стажировочных площадок при повышении квалификации и переподготовке. Педагогическая практика для будущего учителя – это особо ответственная и значимая задача, так как она непосредственно связана с вхождением в профессию, с самооценкой и рефлексией будущей деятельности, возможностью погрузиться в целенаправленную работу с детьми и при этом иметь поддержку опытного педагога, психолога [9]; (5) совершенствование системы переподготовки и повышения квалификации педагогов [10–12]. В первую очередь это связано с тем, что быстрое время имеет развивающийся характер, и образование должно соответствовать изменениям в мире. Общее образование с трудом перестраивается на новые условия, приспосабливается жить в век потребления и интенсивного развития экономики. Проведенные исследования показали, что около 40 % учителей имеют признаки профессионального выгорания, а именно: жалуются на высокие требования к профессиональной деятельности (52 %), нехватку времени и возможностей на ознакомление с нормативными документами и методическими материалами (55 %), на большую загруженность при составлении программ, поурочного планирования, мониторинга их реализации и коррекции (40 %), на недостаток психологического образования при работе с особыми детьми и детьми имеющими особые потребности (35 %), на большую нагрузку, которая не позволяет повышать в должной мере свой культурный и профессиональный уровень (44 %), на физическую усталость (37 %).

В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться: учиться учить – реализация содержания и процесса обучения; учиться делать – разработка проектов и технологий обучения; учиться жить – взаимодействие с коллегами, обучаемыми и общественностью; учиться быть – оценка себя как личности [4]. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятель-

ность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу [7]. Сказанного достаточно, чтобы понять: ни одна из вышеперечисленных проблем не является надуманной. Их неотвратимо ставит перед школой сама жизнь. Следовательно, новой школе нужен учитель нового типа, а учителю нужна серьезная, постоянная и разносторонняя подготовка.

Список литературы

1. Беспалко В. П. Слагаемые педагогических технологий. – М.: Педагогика, 1990. – 296 с.
2. Дистерверг А. [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://si-sv.com/board/a_disterveg/9-1-0-20.
3. Дьячкова Т. В. Педагог в контексте модернизации системы дополнительного образования детей: мысли вслух // Пед. мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 40–42.
4. Киселева Р. В. Методологическая культура: ее роль и место в структуре педагогической деятельности преподавателя [Текст] // Пед. образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст. / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2009. – 412 с.
5. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке [Текст]. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
6. Мухаметзянова Г. В. Профессиональное образование в контексте отечественных и мировых тенденций: материалы 6-х Междунар. Лихачевских науч. чт. СПб ГУП. – 2006. – С. 123–124.
7. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя. URL: [минобрнауки.ру / документы/3071](http://минобрнауки.ру/документы/3071).
8. Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении "Концепции развития дополнительного образования детей"».
9. Синельникова Т. А., Панюшкина К. М. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 276–278.
10. Ямбург Е. А. Профессиональный стандарт педагога: что должен уметь учитель XXI века // Вестн. образования. – 2014. – № 19. – С. 4–8.
11. Ямбург Е. А. Зачем нужен профессиональный стандарт учителя? (Околоправительственный доклад) // Новая газета 30.10.2012. – URL: <http://www.novayagazeta.ru/society/55194.html>
12. Ямбург Е. А. С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил // Вестн. образования России. – 2013. – № 15. – С. 21–27.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Н. И. Тайлаков

В статье освещена широкомасштабная направленность на интеллектуализацию населения, имеющую объективную и субъективную основу, отражающую потребности современного общества.

This article is about a large-scale focus on the intellectualization of the population, which has an objective and a subjective basis, since it reflects the needs of modern society.

Ключевые слова: непрерывное образование, подготовка специалистов, развитие личности, самообразование.

Key words: continuing education, training professionals, personal development, self-education.

В Узбекистане осуществляются масштабные реформы в сфере непрерывного образования. «Учиться никогда не рано и никогда не поздно», – гласит пословица. В классической работе Э. Линдемана выдвинуто следующее положение: «Образование – это жизнь. Вся жизнь – это обучение, поэтому образование никогда не заканчивается» [1, с. 321]. Получение образования в течение всей жизни, основанное на производстве знаний и обмене ими, приобретение новых навыков и умений определяют успешность человека в обществе. Условиями и факторами развития личности становится полученное образование, нацеленность на самообразование, различные виды деятельности. Значит, непрерывное образование является одним из важных условий совершенствования и развития личности, повышения эффективности и качества подготовки высокопрофессиональных специалистов. Государственная политика Республики Узбекистан в области образования основана на принципах гуманистического характера обучения и воспитания; непрерывности и преемственности общего среднего, среднего профессионального, высшего и послевузовского образования, светского характера системы образования; общедоступности образования, единства и дифференциации подхода к выбору программ обучения, интеграции высшего образования и науки. В своем выступлении на открытии Международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны» (16–17 февраля 2012 года, г. Ташкент) Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов подчеркивал: «Не будет преувеличением заявить о том, что кардинальное реформирование системы образования стало важнейшим фактором и фундаментальной основой изменения сознания и мировоззрения людей, роста их политической и гражданской активности, уверенности в своем будущем» [2, с. 98].

При реализации первого и второго этапов Национальной программы подготовки кадров достигнут успех – все выпускники 9-х классов включены в программу профессионального образования, наряду с общим средним образованием они овладевают конкретной профессией. В соответствии с Программой создана сеть принципиально новых средних профессиональных учебных заведений. Национальная программа – это стратегически продуманная, научно обоснованная модель (концепция), которая максимально учитывает тенденции и нюансы социально-экономического развития страны. Образование в Республике Узбекистан реализуется в следующих видах: (а) дошкольное образование; (б) общее среднее образование; (в) среднее специальное, профессиональное образование; (г) высшее образование; (д) послевузовское образование; (е) повышение квалификации и переподготовка кадров; (ж) внешкольное образование. В образовании обеспечена взаимосвязь системы общего образования с другими видами – средним специальным, профессиональным и высшим образованием, создана система непрерывного образования. Высшее образование на базе среднего специального, профессионального образования является самостоятельным видом системы непрерывного образования, оно осуществляется в соответствии с законами Республики Узбекистан «Об образовании» [3] и «О Национальной программе по подготовке кадров» [3]. В высших образовательных учреждениях введена двухступенчатая система подготовки кадров: бакалавриат и магистратура.

Академические лицеи и профессиональные колледжи дают среднее специальное, профессиональное образование, предоставляющее право и являющееся основой для работы по полученной специальности или продолжения обучения на следующей ступени. Эти положения развиваются в «Программе» [4]: обязательное среднее специальное, профессиональное образование со сроком обучения три года на базе общего среднего образования является самостоятельным видом в системе непрерывного образования. Направление среднего специального, профессионального образования – академический лицей или профессиональный колледж – выбирается учащимися добровольно. Академический лицей дает среднее специальное образование в соответствии с государственным образовательным стандартом, обеспечивает интенсивное интеллектуальное развитие, углубленное, профильное, дифференцированное, профессионально ориентированное обучение с учетом возможностей и интересов учащихся. Профессиональный колледж дает среднее специальное, профессиональное образование в рамках соответствующего государственного образовательного стандарта, обеспечивает углубленное развитие профессиональных склонностей, умений и навыков учащихся, получение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям. Профессиональные колледжи по своей оснащенности, подбору педагогического состава, органи-

зации процесса обучения являются образовательными учреждениями нового типа, предоставляющие возможность овладения современными профессиями и приобретения углубленных теоретических знаний по учебным дисциплинам. Выпускникам академических лицеев и профессиональных колледжей выдаются дипломы государственного образца, дающие право на продолжение обучения на следующих ступенях образования или занятие трудовой деятельностью по приобретенным специальностям и профессиям.

Созданный сегодня в республике единый образовательный комплекс охватывает весь процесс непрерывного образования и воспитания молодого поколения, где каждому звену отводится особое место. От их состояния и уровня, взаимной сопряженности всецело зависит выполнение Программы, достижение поставленных в ней важнейших задач. Философско-методологической базой такого отношения в школе, образования и воспитания молодого поколения является великая культура нашего народа, всемирно известная тяга узбеков к просвещению, почитание образованности и учености, труды наших гениальных мыслителей. Недаром Восток восклицает: «Важнейшим напутствием мусульманина является: «Учись» (из Корана), «Стремление быть знающим – великая честь» (Мирзо Улугбек), «Нет ничего подходящего, что можно сравнить со знанием» (Самарканди).

Современная наука в сфере непрерывного образования при исследовании процессов интеллектуализации системы образования в условиях интеграции и преемственности ориентируется на привлечение творческой талантливой молодежи к научно-исследовательской деятельности уже на ранних этапах обучения. В качестве кандидатов в данном направлении сегодня можно рассматривать не только магистров, но и бакалавров, а также учащихся системы среднего профессионального образования, при определенных условиях – одаренных учеников системы общего среднего образования. Широкомасштабная направленность на интеллектуализацию населения и омоложение ученого мира в тесном сотрудничестве с практиками-исследователями, новаторами-производственниками имеет объективную и субъективную основы, так как отражает потребности самого общества, в большей степени молодежи до 30 лет, которая составляет около 60 % всего населения страны. Студенты вузов Узбекистана активно принимают участие во многих международных программах. Наиболее талантливые из них направляются для прохождения стажировок в ведущие вузы США, Англии, Франции, России, Японии, Индии, Сингапура и других стран. Начиная с 2002–2003 учебного года, в республике начал функционировать Ташкентский Международный Вестминстерский университет при содействии одного из престижных британских вузов. В подготовку квалифицированных кадров экономических и финансовых направлений образования активно

вовлечены новые высшие образовательные учреждения, созданные после приобретения Республикой независимости. К их числу относятся Ташкентский государственный экономический университет, Ташкентский финансовый институт, Ташкентский филиал Российской экономической Академии имени Г.В. Плеханова и др. Целенаправленная политика государства в области образования стала одной из главных опор всех социально-политических и экономических реформ. Достижения Республики в этой сфере, первые ощутимые итоги доказали жизнеспособность этой политики и показали перспективу роста. Таков качественно новый этап развития образования в Узбекистане, ибо сегодняшний потенциал и экономическое положение страны, мудрость и воля народа имеют возможность для успешного выполнения этой неординарной, ответственной и вместе с тем почетной задачи, которая позволит нам обеспечить благоденствие и счастливое будущее нашей просвещенной родины.

Список литературы

1. Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития: труды международного сотрудничества. Т. 7 / сост. Н. А. Лобанов. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – 512 с.
2. Материалы международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны». 16–17 февраля 2012. – Ташкент: Uzbekiston, 2012. – 184 с.
3. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. – Ташкент: Шарк, 1997.
4. Бегимкулов У. Ш. Некоторые аспекты системы непрерывного образования Республики Узбекистан. – Ташкент, 2010.

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

М. А. Таппасханова
И. Б. Шульга

В настоящей статье нами рассматриваются различные аспекты реализации и развития в Российской Федерации системы непрерывного профессионального образования в условиях начала перехода национальной экономики к эпохи новой индустриализации, в том числе мы анализируем развитие профессиональных качеств, необходимых в современной экономике.

In the article we research different aspects of realization and development of Russian professional lifelong learning system pursuant to start new period of industrialization, and our researches includes problems of developing professional skills, that needs to students in the modern economics.

Ключевые слова: профессиональная сфера, непрерывное образование, национальная экономика, дистанционное образование.

Key words: professional sphere, lifelong learning, national economics, e-learning.

Современное российское общество находится на этапе перехода от уже завершающегося постиндустриального периода к эпохе новой индустриализации, в основе которой будет лежать прежде всего углублённая роботизация промышленного производства, а также повышенный уровень автоматизации в сфере обслуживания вплоть до внедрения соответствующих технологий в областях, ранее сохранявших в той или иной степени традиционный уклад. Тем не менее, все производственные и обслуживающие роботизированные и автоматизированные комплексы нуждаются в персонале, задействованном в их управлении, техническом и ремонтном обеспечении. Люди, обслуживающие машины, будут обладать соответствующей профессиональной квалификацией и регулярно её повышать, этого потребует модернизация используемого оборудования. Вряд ли будет происходить высвобождение большого количества рабочей силы, но её переквалификация и изменение роли в технологическом процессе закономерны. Внедрение новых производственных и обслуживающих технологий повлечет за собой другие требования к профессиональным знаниям и умениям, навыкам и компетенциям специалистов, задействованных в соответствующих профессиональных областях и обслуживающих сферах. Рутинное выполнение обязанностей, понимание теории и практики уступит место исследовательским способностям, творческому решению профессиональных задач.

Современные представления педагогического сообщества о наиболее эффективной системе непрерывного образования и, как его части, системе непрерывного профессионального образования аккумулированы в базовые принципы «Меморандума непрерывного образования Европейского союза». Среди них можно выделить следующие положения:

обеспечение полного доступа к образовательным услугам, постоянное увеличение инвестиционных проектов в непрерывное образование, применение инновационных педагогических методик, создание и развитие института тьюторства, обеспечение максимальной приближённости образования к месту проживания людей [2, с. 97]. Анализируя рассматриваемые принципы Меморандума с целью их оптимальной реализации в Российской Федерации, следует отметить, что одной из востребованных форм обучения в рамках развития системы непрерывного профессионального образования является дистанционная форма. Это связано с географическим фактором (удаленностью многих населенных пунктов друг от друга, большими расстояниями в нашей стране в целом) и, как следствие, трудовым: большее количество профессий в России по сравнению с западными странами предполагает посменный или вахтовый режим работы, это, в первую очередь, добывающие и производственные отрасли, обладающие в народном хозяйстве России к настоящему моменту большим весом, нежели в ряде экономик европейских стран. Дистанционная форма обучения, имеющая в настоящее время в своём распоряжении все необходимые педагогические методы и средства, позволяет организовать наиболее удобный для обучающихся педагогический процесс с учётом режима их работы и свободного времени [5, с. 106].

Исходя из требований, предъявляемых к современным специалистам, а также прогнозируемых с учётом тенденций развития национальной экономики, перед современной системой непрерывного профессионального образования встаёт задача развития у обучающихся не только теоретических и практических, но и исследовательских знаний и умений, навыков и квалификаций. Иными словами, современный педагогический процесс должен включать в себя как профессиональное, так и исследовательское обучение, которое предполагает развитие у обучающихся познавательной гибкости, познавательной генеративности и навыков социокультурного взаимодействия [1, с. 16]. Под познавательной гибкостью мы понимаем способность обучающегося самостоятельно определять важность тех или иных аспектов преподаваемой дисциплины, их последующее изучение в процессе работы с разными источниками. Познавательную генеративность можно определить как способность учащегося к творческому мышлению в сочетании с поисковой, конструктивистской и герменевтической формами философского познания мира. Социокультурное взаимодействие мы рассматриваем как способность обучающегося к активному социальному взаимодействию в своей профессиональной сфере и смежных с ней областях. Развитие этих качеств предполагает создание соответствующей профессионально-образовательной среды.

И в традиционной, и в дистанционной форме образования развитие рассматриваемых качеств у обучающихся достигается применением в

педагогическом процессе различных методов, которые детерминируются в первую очередь изучаемой дисциплиной, а затем – составом группы учащихся. Эффективность педагогических методов зависит, как показывают современные исследования, в значительной степени от изучаемой дисциплины и в некоторой степени от личностных характеристик обучающихся, прежде всего их возраста и профессионального опыта. С одной стороны, исследования, которые были обобщены и систематизированы Я. М. Бельчиковым и М. М. Бирштейн, утверждают, что при замене традиционных образовательных методов (под которыми указанные авторы понимали прежде всего лекции и стандартные практические занятия) на активные методы обучения, эффективность усвоения дидактического материала повышается с 20 до 90 %. С другой стороны, всесторонние исследования В. Э. Штейнберга совместно с М. Е. Бершадским, Е. П. Грушевским, Л. Л. Гуровой, А. А. Остапенко, Ф. Ш. Тергуловым и др., продолжающиеся в течение 30 лет и базирующиеся, в свою очередь, на концепциях Н. Ф. Талызиной, демонстрируют иное. Согласно им, обучающиеся воспринимают дидактический материал многомерно, так как восприятие осуществляется через вербальные и невербальные каналы связи между педагогом и аудиторией; вербальные каналы, в свою очередь, делятся в соответствии с органами чувств [4, с. 32]. С позиций рассматриваемой педагогической концепции, «дидактикой многомерных технологий», эффективность усвоения дидактического материала и применения педагогических методов зависит от оптимального распределения передачи дидактического материала по разным каналам восприятия обучающихся, что обусловлено профессиональной подготовленностью обучающихся и дисциплиной. Экспериментальные исследования показали: при изучении теоретических дисциплин, предполагающих преобладание аудиовизуального материала, оптимально применять педагогические методы, не требующие от обучающихся активного использования дополнительных вербальных и невербальных каналов восприятия. Это лекционный метод работы с книгой, конференции, а в случае дистанционного обучения – методы кейс-технологий, онлайн-лекций и веб-конференций. И, напротив, при проектировании педагогического процесса, предполагающего изучение практико-ориентированных и профессиональных дисциплин, где преобладают вербальные и невербальные каналы, которые могут быть задействованы лишь при высокой педагогической активности обучающихся, эффективны другие методы. Это программированное обучение, работа в лабораторных условиях, над курсовыми проектами, семинары, различные педагогические игры при традиционных формах обучения и метод интернет-проектов, веб-семинары, педагогические онлайн-игры в дистанционном образовании [3, с. 151]. То есть обучающиеся по-разному усваивают дидактический материал, поскольку этот процесс зависит непосредственно от дисциплины и профессиональной сферы, к которой

она принадлежит. Эти факторы обуславливают эффективность применения тех или иных педагогических методов. Если в случае практико-ориентированных предметов эффективность активных методов обучения действительно высока, как показывают исследования Я. М. Бельчикова и М. М. Бернштейн, то при изучении теоретических дисциплин более действенными являются традиционные методы обучения.

Таким образом, перед современной системой непрерывного профессионального образования поставлены задачи подготовки, переподготовки и повышения квалификации как через традиционную, так и дистанционную формы обучения профессиональных кадров, востребованных в промышленном секторе народного хозяйства и сфере обслуживания в условиях нового этапа индустриализации. Специалистам сегодня требуются не только актуальные теоретические и практические знания, умения и навыки, но и соответствующие определённой профессиональной сфере исследовательские компетенции. Важной особенностью российской системы непрерывного профессионального образования в силу географических особенностей нашей страны и структуры национальной экономики является наличие больших возможностей для применения и развития дистанционного образования, что позволит вовлечь в общий образовательный процесс значительно большее количество обучающихся.

Список литературы

1. Карпов А. О. Исследовательское образование в обществе знаний: культурная роль, дидактические принципы, организация // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2016. – № 1.
2. Таппасханова М. А. Межнациональные принципы непрерывного образования в целях устойчивого развития // *Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в целях устойчивого развития: материалы 12-й междунар. конф.: в 2 ч. – Вып. 12. Ч. I. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014.*
3. Таппасханова М. А., Шульга И. Б. Цели и функции непрерывного образования в контексте педагогических онлайн-игр // *Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в целях устойчивого развития: Материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. – Вып. 13. Ч. II. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015.*
4. Штейнберг В. Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. – М.: Нар. образов., 2015.
5. Шульга И. Б. Адаптация активных методов обучения к средствам дистанционного образования // *Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в целях устойчивого развития: материалы 12-й междунар. конф.: в 2 ч. – Вып. 12. Ч. II. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014.*

ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

С. Л. Троянская

Рассматриваются особенности и изменения современной образовательной реальности, комплексный подход к образованию как триединому процессу обучения, воспитания и развития.

Discuss the features and changes of the contemporary educational reality, a comprehensive approach to education as a triune process of education, upbringing and development.

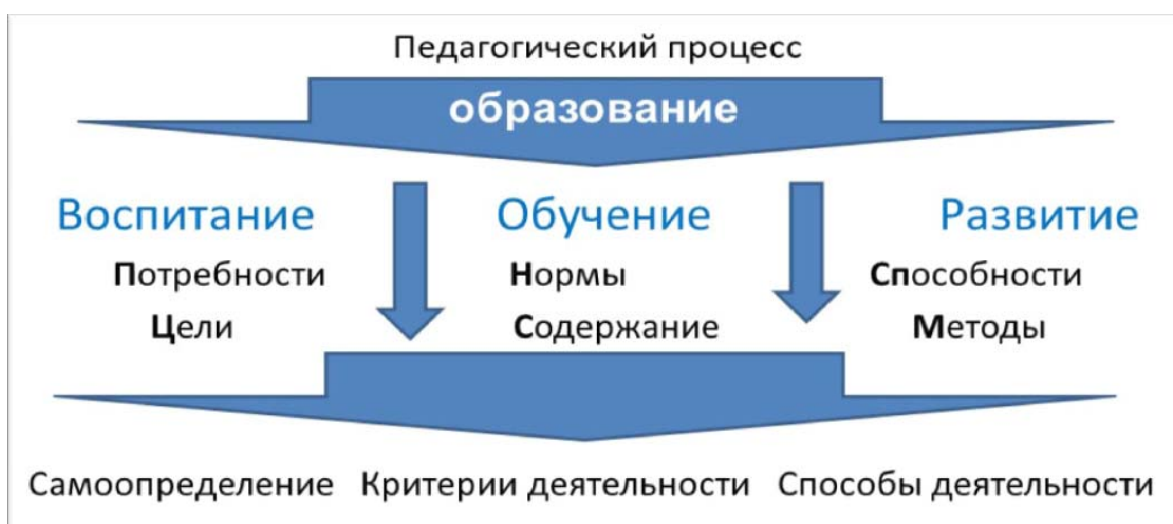
Ключевые слова: образовательное пространство, обучение, воспитание, развитие.

Key words: educational space, education, upbringing, development.

Состояние образования в мире часто характеризуется как кризисное, непрерывное реформирование свидетельствует о неудовлетворенности общества процессом и результатом образования. Анализ существующего положения в этой сфере, а также поиск новых парадигм становится все более актуальной проблемой. Меняющийся мир, говоря в стилистике дуэльных поединков, бросает вызов педагогической науке.

Рассмотрим особенности и изменения в образовательной реальности. (1) Изменение образовательных целей: формирование общекультурных и профессиональных компетенций предполагает научить студента учиться и быть заинтересованным в своем образовании, грамотным и ответственным специалистом. Можно ли это сделать в современной образовательной парадигме? Цели сложные и диагностировать их все труднее (например, в соответствии с таксономией целей, предложенной Б. Блумом). (2) Изменение содержания обучения. Овладеть большими объемами информации (знаниями) невозможно и бессмысленно сегодня. Обучение – это трансляция культуры или генерация нового опыта? Содержание из внешнего должно превратиться во внутреннее, это не набор сведений, а их система, позволяющая добыть новые знания, породить субъективно новый опыт. (3) Изменение методов обучения на активные, их технологичность в разрешении проблем. При этом воспитываются способности: мыслетехнические (произвести, оформить мысль), коммуникативные (понимать, быть понятым), рефлексивные (осознать себя). (4) Возникновение новых принципов обучения: гуманитарности, субъектности, дополнительности, неопределенности. Формат обучения часто представляет собой неопределенность. (5) Гуманизация образования, его методов и всей системы воспитательных отношений. Современную гуманистическую парадигму образования составляют, по мнению Н. Б. Крыловой, три направления педагогической

деятельности: обеспечение внутренних условий и создание благоприятных внешних условий для психического и биологического существования человека, а также организация очеловеченной микросоциальной среды как продукта активности обучаемых и педагогов. Основными ценностями воспитания называются: человек как предмет воспитания, культура как среда, питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре [2]. В процессе усвоения научных знаний существует довольно сложная ситуация, которая была осознана еще двести лет назад Ф. Шлейермахером, ее теоретическое осмысление вылилось в особое направление науковедения и гносеологии – герменевтику. Речь шла о необходимости особого способа постижения продуктов гуманитарного знания, опирающегося на вчувствование читателя – эмпатию, интуитивно-эмоциональное проникновение в сокровенный смысл, недоступный обычным рациональным средствам естественных наук. Неокантианцы подошли к этой проблеме с другой стороны, противопоставив два метода познания: *объяснение и понимание*. Имеется в виду понимание самой наукой своего предмета, который не поддается объяснению, т. е. подведению единичного под общее в силу его индивидуальной неповторимости, таковы духовная жизнь и деятельность человека. "Понимающий" характер гуманитарного знания обуславливает соответствующий тип его усвоения – понимание содержания, смысла, его интерпретация. Это существенно повышает активность ученика и в гораздо большей степени зависит от культуры ученика, педагога и культуры времени, чем изучение естественных и технических наук. Ценности существенно отличаются от знаний по самой своей природе, так как они выражают не отношение между объектами, а отношение между объектом и субъектом. Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, которое основано на отношении к другому не как к незнакомке, а как к равному себе. Строго говоря, ценности вырабатываются каждым самостоятельно, поэтому мы говорим о приобщении к ценностям – процессе воспитания [3]. (6) Изменение субъектов образования. Представление о субъекте образования в высшей школе должно соответствовать единству и целостности трех начал окружающего мира: «био» – «социо» – «дух», представлять субъект как единство позиций: «индивид» – «личность» – «человек» [1]. (7) Комплексный подход к образованию как триединному процессу обучения, воспитания и развития. Известно, что педагогика – это наука о целенаправленном процессе изменения внутреннего образа субъекта, о специально организованных образовательных процессах, в которых происходит изменение потребностей (воспитание), внутренних норм (обучение), способностей (развитие). Представим схематически педагогический процесс.



В педагогическом сознании преподавателей сегодня сложился устойчивый стереотип, когда недооцениваются важнейшие составляющие образования – воспитания (отсюда неспособность к самоопределению) и развития (проблемы с самостоятельностью и ответственностью выпускников, их потребительская, а не продуктивная позиция). Функции образования не только в передаче информации (содержание-обучение-нормы), но и в создании условий для усвоения методов (методы-развитие-способности), упражнения в постановке целей, их выработке, т. е. управлении потребностями (цели-воспитание-потребности). Образовательный процесс, таким образом, направлен на выращивание потребностей, норм, способностей обучающихся. Образованный тогда культурен, когда организованный специалистами педагогический процесс представляет собой взаимосвязанные процессы воспитания, обучения, развития, обеспеченные путем реализации соответствия цели, содержания, метода. Технологичностью образования как процесса, ориентированного на результат, следует считать эффективную подготовку к деятельности, заключающуюся в способностях самоопределяться, критериально действовать, овладевать способами деятельности (см. схему). Результатом образовательных процессов следует считать те непрерывные приращения в потребностях (через цели), во внутренних нормах (через содержание), в способностях (через методы), которые должны обеспечиваться в системе образования, в технологиях усвоения репродуктивного и производства продуктивного знания, в моделях гармонизации сознания. На индивидуальный результат образования каждого влияют не только аудиторные взаимодействия, но и все образовательное пространство за весь период образования и после него.

Проблема, которая заключается в том, чтобы осознать необходимость следования концепции непрерывного образования является ключевым вопросом в образовательной политике стран мира и России. Это вызовы времени, рыночной экономики, актуальные требования к «гражд-

данину мира». Можно моделировать процесс образования как цикл поэтапного изменения личностной позиции в образовательном пространстве, в основе которого лежит феномен взаимной обусловленности субъектного статуса учащегося и определенных свойств образовательного пространства. Образовательное пространство – пространство, в котором происходят образовательные процессы и взаимодействия с внешним миром [1]. В цикле взаимодействия личности с конкретным образовательным пространством выделяются четыре этапа: (1) адаптация к новому образовательному пространству, восприятие, понимание и исполнение действующих в ней норм и правил (личностный уровень – субъект восприятия); (2) выбор в образовательном пространстве значимых объектов и субъектов, самостоятельная предметная деятельность (личностный уровень – субъект деятельности и свободного выбора); (3) ценностно-смысловое самоопределение и презентация собственной позиции в образовательном пространстве (учащийся – субъект диалога и рефлексии); (4) экспериментирование и творческая самореализация в образовательном пространстве (учащийся – субъект творчества). Задачи педагога как посредника в образовательном пространстве: профессионализация, социализация, самореализация и смыслообретение, а не адаптация; гуманизм и экологическая культура. Миссия педагога – помочь обнаружить эти смыслы и применять их в реальной деятельности.

Список литературы

1. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы. – М.: Юнити-Дана, 2012.
2. Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования // Новые ценности образования. – Вып. 4. – М., 1996.
3. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования: моногр. – Ижевск, 2004.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИОЭКОНОМИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Тучков

В статье затрагиваются вопросы развития социоэкономики непрерывного образования. Поднимается вопрос о научных школах, адекватных социоэкономической природе непрерывного образования. Обосновывается значение взаимодействий как единиц, лежащих в основе системы непрерывного образования.

The article touches upon a question of development of socioeconomic theory of the lifelong learning. It brings up the question of the scientific schools appropriate to socioeconomic nature of lifelong learning. The article substantiates significance of interactions as building blocks of life-long learning system.

Ключевые слова: непрерывное образование, социоэкономика, образовательные взаимодействия.

Key words: life-long learning, socioeconomics, educational interactions.

Развитие социоэкономической теории предполагает формирование полноценного социального измерения всех имеющих экономическое значение и связанных с непрерывным образованием рынков, процессов и институтов. В отличие от господствующих в науке ортодоксальных подходов, социальная сторона поведения экономических субъектов рассматривается здесь не в качестве аспектов, сторон и последствий принимаемых решений, а в рамках целостного развития социально-экономических общностей различных типов. Основной отличительной чертой социоэкономики является выход за пределы индивидуального поведения в сторону согласованной (или, по крайней мере, учитывающего интересы других субъектов) деятельности. Заметим при этом, что традиционное понимание социоэкономики как теории вносящей моральные принципы в деятельность экономических субъектов лишь частично отражает данную особенность социоэкономического подхода (хотя и имеет особую значимость для сферы образования).

В неоклассической теории взаимная связь экономических субъектов предопределяется путём формирования такого рыночного объёма и качества предложения, который соответствует предъявляемому спросу. Последний институционально не сопряжён с предложением: обе стороны рыночного взаимодействия связаны лишь количественными и качественными зависимостями: так, очевидно, что более масштабный спрос на продукцию (услуги) с параллельным повышением требований к качеству стимулирует более высокие объёмы предложения с соответствующей трансформацией качественных характеристик. Однако установления системных взаимодействий между субъектами экономической системы не происходит: связи субъектов являются исключительно рыночными, не затрагивающими их структуру и внутренние характеристики (в том числе способствующие образовательным процессам). Од-

номоментное осуществление рыночного обмена на основе определённых, однозначно установленных параметров неизбежно исключает из взаимодействия сторон образовательный компонент. Образование выступает при этом как особенная услуга, позиционируемая на рынке отдельными (не самыми многочисленными и не самыми процветающими) организациями и неизбежно занимающая второстепенное положение по отношению к рынку «обычных» услуг хотя бы по причине меньшей определённости результатов. Во всех других организациях объективно существующие образовательные процессы находятся в глубине «чёрного ящика»: можно сделать лишь предварительный вывод о том, что их активизация и трансформация обуславливается в первую очередь глубинными изменениями рыночной конъюнктуры и рыночного позиционирования организации.

Неоинституциональный подход придаёт особое значение трансакциям и прежде всего обусловленным ими издержкам. В силу этого взаимосвязи рыночных субъектов (частным случаем которых выступают трансакции) становятся важным объектом анализа. Недостатком последнего является не только ограниченность его сферы, но и нацеленность на повторяющиеся, стандартизованные действия рыночных субъектов: например, реализацию требующей труда определённой квалификации продукции, приём на работу сотрудников с определённым уровнем образования и т. п. Эта особенность обеспечивает лишь возможность закрепления ранее достигнутых образовательных результатов. В рамках данного подхода активизация образовательных процессов внутри организаций обуславливается главным образом качественной динамикой трансакций как вследствие изменения их параметров, так и по причине установления связи с новыми типами экономических субъектов. В конечном счёте анализ ограничивается рассмотрением характеристик трансакций и непосредственно вовлечённых в них субъектов.

Новая институциональная теория переносит фокус исследования на институты, которые могут и не быть непосредственным образом связанными с трансакциями, но которые имеют важное значение для всех субъектов рыночных отношений. Если неоклассическая парадигма в своём чистом виде включает в себя лишь виртуальное взаимодействие (прежде всего, посредством ненаправленных рыночных сигналов), а неоинституциональная теория рассматривает обусловленные трансакциями кратковременные контакты, то новая институциональная теория предполагает возможность согласованной деятельности социально-экономических субъектов.

Не отрицая самостоятельности социально-экономических субъектов, мы должны отметить, что участие в согласованной деятельности играет особую роль при установлении соответствия между ними и различными общностями более высокого порядка (в частности, профессиональными, образовательными, территориальными). С позиций

интегрированного социоэкономического подхода согласованная деятельность включает в себя следующие три составляющие: (1) соблюдение важных для всех сторон правил и ограничений (исходящих из накопленного и закреплённого в документах и обычаях прошлого опыта); (2) выполнение значимых для других субъектов действий (частным случаем которых является производство продукции, т. е. основа деятельности в настоящем); (3) приобретаемые знания и усваиваемые навыки (необходимые для действий в будущем).

Как видим, рассматриваемый подход интегрирует институциональную, производственную и образовательную составляющие. Все они изменяются в пределах некоторого отрезка времени, однако только последняя из них позволяет раскрыть направленность этих преобразований (которые со временем приведут к трансформации двух других).

Хотя, как отмечалось выше, данная интерпретация социоэкономики базируется на методологическом подходе новой институциональной теории, она не ограничивается ею. Так, для сферы образования помимо институтов особую значимость приобретают параметры трудового процесса (например, степень автономии, уровень взаимопомощи, интенсивность инноваций). Именно они определяют условия и саму возможность непрерывного образовательного процесса. Это обстоятельство делает необходимым интеграцию социоэкономики непрерывного образования и относящуюся к числу радикальных концепций теорию трудового процесса. С другой стороны, накопление знаний и усвоение навыков осуществляется постепенно, с прохождением ряда этапов, что позволяет использовать для анализа и оценки данных соответствующих явлений аппарат эволюционной теории.

Таким образом, применение социоэкономического подхода к теории непрерывного образования и практике согласованных действий экономических субъектов предполагает необходимость достижения органичного синтеза различных неортодоксальных теорий. Тем самым обеспечивается возможность включения в исследование всего спектра социальных и экономических проблем, решение которых обеспечивает устойчивость всей системы и её способность к развитию. Отличительной особенностью новой модели должно стать включение в неё системы образования в качестве столь же важной системы как и сфера производства. Естественно, что «на равных» со сферой производства может выступать лишь охватывающая всех социально и экономически активных членов общества система образования. Её неортодоксальность (понимаемая как отрицание господствующего «мэйнстрима») заключается в преодолении исключительной ориентации на анализ механизма функционирования рынков в сторону исследования всего многообразия рыночных, институциональных и процессных взаимодействий (совокупность которых неизбежно включает в себя образовательную компоненту). При этом движение по линии «рынок – институты – процессы

соответствует более глубокому (и специфическому – с точки зрения субъекта исследования) проникновению в сущность явления. Более того, данная парадигма исследования может выступать и в качестве основы структурирования социоэкономической теории непрерывного образования. Этот вывод в полной мере относится ко всем составляющим системы непрерывного образования, и в частности, ценностной, процессной и отношенческой. Они объединяются в рамках каждого социально-экономического взаимодействия. Ценностная составляющая предполагает признание результата взаимодействия рядом экономических субъектов (а не только непосредственно включённых в него). Процессная составляющая выводит нас за рамки моментных рыночных обменов к постоянно осуществляемой деятельности. Отношенческая составляющая характеризуется смещением акцента от текущих действий субъектов в направлении устойчивого разделения функций и ответственности.

При рассмотрении базирующейся на системе взаимодействий социоэкономической модели непрерывного образования принципиальное значение имеют следующие обстоятельства. Признание результата взаимодействия делает его открытым для присоединения других сторон. Система образования из бинарной становится мультисубъектной. Обращение к постоянно осуществляемой деятельности выводит систему непрерывного образования из традиционной (и неадекватной сущности образования) парадигмы «спрос – предложение»; «центр тяжести» системы смещается от рынка труда и образовательных услуг в сторону тесно связанных между собой трудового и образовательного процессов. Наконец, изучение относительно постоянного разделения функций и ответственности включает в систему непрерывного образования разнообразные сетевые и иерархические структуры.

Таким образом, несмотря на свои скромные масштабы, социально-экономическое (в данном случае – образовательное) взаимодействие выступает в качестве определенного «кирпичика» (единицы, атома, клетки), из совокупности которых строится система непрерывного образования. Отличительной особенностью данного понятия является его многомерность. В частности, оно включает в себя пространственные и временные аспекты, отношения обмена и взаимного влияния, а также целую систему противоречий. Это существенно отличает его от традиционного для неинституциональной школы понятия «транзакция» (основным параметром которого в большинстве случаев являются соответствующие им издержки). Важно отметить, что все основные характеристики взаимодействий могут выступать в качестве объектов отдельных социоэкономических исследований, каждое из которых может быть включено в развивающуюся структуру новой научной дисциплины – социоэкономики непрерывного образования.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Р. Цветкович
Д. Джеркович
Ж. Миленович

В работе рассмотрено интерактивное инновационное обучение различного уровня сложности на уроках изобразительного искусства в начальной школе. Микроструктура учебной программы по этой модели представлена на практическом примере обработки новой единицы учебного плана "Композиция из геометрических фигур" в 4 классе начальной школы. В процессе учебной деятельности использован метод эвристической инверсии.

The paper considers an interactive innovative education of different level of difficulty at the art lessons in primary school. Microstructure of the study plan is presented at the practical example of the processing of a new unit in the study plan – "Composition of geometrical figures" in 4th form of a primary school. During the process of studying this topic there was used the method of heuristical inversion.

Ключевые слова: изобразительное искусство, дидактические и учебно-методические модели, интерактивное образование, инновационное образование.

Key words: drawing art, didactical models, interactive education, innovative education.

Дифференциация обучения представляет собой одну из форм работы, в процессе которой учебная деятельность адаптирована к основным категориям учеников (низкий, средний, высокий уровень успеваемости). Такая форма учебной работы по определенным параметрам аналогична процессу индивидуализации обучения. В настоящее время образование в начальной школе осуществляется в двух направлениях. Первое подразумевает организацию дополнительного, продленного, подготовительного, выборочного и факультативного занятий (McNally, 2012; Orzelski Kopikowski, 2012; Abilock, 2008). Второе направление осуществляется путем выравнивания (унификации) категорий учеников в классе. Такой тип учебной деятельности определяется как учебная деятельность различных уровней сложности.

К сожалению, методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе предлагает незначительное количество дидактических и учебно-методических моделей, содержащих новейшие разработки уроков. В начальных школах используются традиционные формы обучения изобразительному искусству. В рамках существующих дидактико-методических моделей инновационной учебной деятельности преобладают 3 основные группы: (1) дидактические и учебно-методические модели индивидуального обучения; (2) дидактические и учебно-методические модели интерактивного обучения; (3) инновационные модели обучения (Pham, 2012; Perez Fabelo & Campos, 2011). Модель обучения различного уровня сложности

принадлежит группе дидактических и учебно-методических моделей интерактивного обучения.

Модель инновационного обучения различного уровня сложности на уроке изобразительного искусства показана на практическом примере обработки задания учебного плана «Композиция из геометрических фигур» в 4 классе. Интерактивная деятельность учащихся разделена на три уровня сложности, она содержит: (а) совместную первоначальную деятельность; (б) интерактивную деятельность, направленную на решение дифференцированных упражнений; (в) кооперативную эвалюацию и (г) итоговую совместную деятельность (Миленовић, 2013; Илић, 2010 и 1998). Важной составляющей структуры урока является интерактивная деятельность учеников в группах различного уровня сложности, которая состоит из семи этапов: (1) организационный этап, включающий вопросы разной степени сложности. Длительность – 5 минут. На начальном этапе обработки новой темы проводится психологическая подготовка – ознакомление учащихся с композицией геометрических форм; (2) второй этап длится 1 минуту. Учитель объявляет тему урока, записывает ее на доске или открывает заранее подготовленную композицию из геометрических фигур; (3) третий этап (изучение новых знаний) состоит из нескольких шагов и длится 5 минут. Учитель показывает иллюстрацию здания и в игровой форме предлагает детям найти геометрические фигуры; (4) четвертый шаг составляет 3 минуты и включает индивидуальную деятельность учеников. Учитель предлагает учащимся заново рассмотреть здание и подумать, какие геометрические фигуры были упущены из вида (эврика-метод); (5) пятый шаг продолжается 20 минут. Он представляет собой интерактивную деятельность, в процессе которой формируются три группы учащихся. В первую группу входят ученики с оценкой по рисованию 1 и 2. Во вторую группу – ученики с оценкой 3 и 4. Третью группу составляют ученики, имеющие отметки 4 и 5. Члены каждой группы выбирают название в зависимости от полученного задания и определяют лидера (обычно это лучший по успеваемости ученик или учащийся, пользующийся авторитетом). Учитель конкретизирует для каждой группы задание, адаптированное в соответствии с уровнем знаний учеников данной группы. Задание для первой группы: на здании (заранее нарисованном на картоне учителем) определить геометрические формы и зарисовать их разными цветами. Для второй группы: нарисовать модель здания и закрасить геометрические фигуры различными цветами. Задание для третьей группы: нарисовать модель здания и зарисовать его выбранными цветами таким образом, чтобы здание представляло собой композицию из разноцветных геометрических фигур, а образно являлось жилым домом; (6) шестой этап – групповая презентация. Длительность – 6 минут. Лидер группы отчитывается о выполненной работе, ученики слушают и по необходимости вносят дополнения или изменения. В заключение оцениваются: окончательные презента-

ции; умение лидера представить работу; деятельность группы и каждого ее члена в отдельности. После этого учитель благодарит коллектив учеников за отлично выполненную работу; (7) седьмой этап продолжается 7 минут. Параллельно с игрой он подводит к заключительной части урока. На магнитной доске находится макет модели здания и отдельно дубликаты геометрических фигур – частей здания (незарисованные). По заданию учителя (по цепочке) первый ученик выбирает одну фигуру, другой находит ее место на макете, а третий зарисовывает. Игра продолжается, пока все фигуры не будут поставлены на место и покрашены. При этом предпочтение отдается ученикам из первой и второй групп.

Материалом для эвалюации интерактивной инновационной учебной деятельности различного уровня сложности на уроке изобразительного искусства является: тест, шкала оценки (графическая и цифровая), выраженные чувства и эмоции учащихся. Ученики оценивают свою деятельность на шкале от 1 до 5. Оценка "считается объективной, если средняя оценка 3,81, и предвзятой, если учащиеся оценили свою деятельность оценкой 5." (Илић, 2010: 366). Поэтому ученикам необходимо объяснить две стороны эвалюации. Первая: от оценки, которую ученики поставили себе за деятельность, не зависит результативность (или успех) на уроке рисования. Вторая – это оценка, которая поможет определить потенциально слабые места и содействовать их устранению. Свои чувства ученики выражают при помощи цвета, которым они раскрашивают заранее полученные фигуры. В конце занятия фигуры распределяются согласно цветовому спектру. Это помогает определить настроение и чувства учеников после проведенного урока.

В заключение скажем, интерактивная модель инновационной учебной деятельности различного уровня сложности принадлежит к группе **дидактических** и **учебно-методических** моделей интерактивного инновационного образования. Она охватывает 4 этапа планирования учебной деятельности методом эвристической инверсии, групповым методом и семиэтапную обработку тематической единицы. Модель может на практике использоваться в работе учителя начальных классов на уроках изобразительного искусства. Применение предложенной модели подразумевает успешный межпредметный синтез. В данном случае на примере анализа новой тематической единицы "Композиция из геометрических фигур" мы показали связь математики (элементарной геометрии) и изобразительного искусства. Так как представленные модели не нашли достаточно широкого применения в преподавании изобразительного искусства в начальных классах, актуальным является их разработка и внедрение в преподавательскую деятельность. Важным также является проблема проведения сравнительного анализа текущих методов преподавания изобразительного искусства с использованием современных дидактических моделей. Исследование с контрольной и

экспериментальной группами было бы самым идеальным способом изучения данной проблемы.

Список литературы

1. Abilock, D. Differentiated Storytelling: From Focused Observation to Strategic Teaching // *Knowledge Quest*, 2008. – 36(5). – P. 8–11.
2. Илић, М. Инклузивна настава. – Источно Сарајево: Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву, 2010.
3. Илић, М. Настава различитих нивоа сложености. – Београд: Учительски факултет Универзитета у Београду, 1998.
4. McNally, T. Innovative Teaching and Technology in the Service of Science: Recruiting the Next Generation of STEM Students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – 2012. – 12(1). – P. 49–58.
5. Миленовић, Ж. Наставник у инклузивној настави. – Београд: Задужбина Андрејевић, 2013.
6. Orzelski Konikowski, I. The Power of Adult Learning in Fine Arts: Drawing upon Personal Experience // *Canadian Journal of University Continuing Education*, 2012. – 37(1). – P. 12–18.
7. Perez Fabello, M., Campos, A. Dissociative Experiences, Creative Imagination, and Artistic Production in Students of Fine Arts // *Thinking Skills and Creativity*, 2011. – 6(1). – P. 44–48.
8. Pham, H. Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice // *Journal of College Teaching & Learning*, 2012. – 9(1). – P. 13–20.

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ «СТОМАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА»

**С. И. Черноморченко
Н. С. Черноморченко**

Цель данной работы – выявить влияние инновационных методов обучения на совершенствование подготовки будущих врачей. Наиболее продуктивными в результате исследования были признаны деловые метафорические игры, в процессе реализации которых у обучаемых формируется новый взгляд на способы разрешения управленческих проблем. Проведенное исследование может стать основой для продолжения поисков по проблемам совершенствования обучения студентов – будущих врачей, для выявления методов и способов повышения социальной активности будущих специалистов.

The purpose of this work is to reveal the impact of innovative teaching methods to improve the training of future doctors. The most productive as a result of testing have been recognized metaphorical game business, which in the implementation of the trainees, a new look at ways to solve management problems. The study could be the basis for the continuation of searches on improving training of students - future doctors to identify the methods and ways to increase the social activity of the future specialists.

Ключевые слова: инновационные технологии, метафорическая игра, кейс-метод, индекс удовлетворенности деятельностью.

Key words: innovative technologies, metaphorical game, case study, index of activity satisfaction.

Модернизация образования в современной России как следствие изменения социально-экономической системы обусловила переосмысление и переоценку традиционных методов и приемов обучения в высших учебных заведениях страны. В процессе учебы важно развивать у студентов такие способности, как творческая активность, креативное мышление, умение быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка. Ведущее место в современной системе обучения должны занимать инновационные методы подготовки специалистов, от которых в будущем потребуются создание и реализация инновационной политики. К сожалению, инновации в образовательной деятельности, т. е. использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью [1], не всегда активно применяются в образовательной среде, что отражается и на качестве образования. Внедрение инноваций формирует и развивает у обучающихся так называемые универсальные навыки: способность принимать решения и умение справляться с проблемами, коммуникативное мастерство и т. д. [2]. Использование инновационных методов обучения в большой степени обусловлено спецификой преподаваемых дисциплин, их выбор должен основываться на том, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации [3]. Особого внимания заслуживают активная и

интерактивная модели обучения, построенные на взаимодействии преподавателя и студента с учетом принципов индивидуализации, гибкости, контекстного подхода и навыков сотрудничества. При этом меняются функции преподавателя и студента: преподаватель в этом случае становится консультантом-координатором, его роль не ограничивается информационно-контролирующей задачей, соответственно у студентов появляется больше возможностей для самостоятельного выбора путей усвоения изучаемого материала [3].

Одним из эффективных методов формирования и развития профессиональных и социальных компетенций, позволяющим вовлечь в работу абсолютно всю студенческую аудиторию, выступает *метафорическая деловая игра* [4]. Особенность этой деловой игры состоит в том, что для ее проведения используются разнообразные метафоры, которые передают суть реальной ситуации и проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты в области медицины. При проведении подобной интерактивной игры с обучаемыми преподаватель должен уметь выявлять индивидуальные личностные и профессиональные качества студентов, чтобы помочь им в решении сложных ситуаций, возникающих в метафорической игре. Данная форма работы позволяет научить студентов аргументировать свое мнение, вносить идею, владеть культурой дискуссии, что, без сомнения, связано с организацией коммуникативного процесса [4]. Как показывает наша практика проведения подобных метафорических игр, студенты, вовлеченные в такие занятия, отличаются навыками самосовершенствования собственной когнитивной и эмоциональной сферы, что важно не только для будущего специалиста, но и для нравственной личности. В связи с этим обращение к метафорической игре, которая в первую очередь формирует навык активного отклика на проблемные ситуации, с которыми сталкивается специалист в процессе профессиональной деятельности, представляется вполне оправданным. Данная форма работы, по нашему мнению, способствует накоплению студентами социального опыта, что в дальнейшем, несомненно, скажется на уровне их социальной зрелости в целом.

Как показывает наш опыт работы, метафорические игры, основанные прежде всего на коммуникативном процессе, значительно повышают творческую активность участников, вырабатывают стремление к освоению новых знаний, помогают решать достаточно сложные проблемные вопросы, а также позволяют моделировать ситуации по организации эффективной деятельности и разрабатывать предложения по совершенствованию механизма предоставления услуг населению.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами со студентами первого курса специальности «Стоматология» Санкт-Петербургского государственного университета (2014–2015 гг.). В эксперименте участвовало 24 студента: из них 12 входило в контрольную группу, 12 – в экспериментальную. Студенты контрольной и экспериментальной групп

имели одинаковую успеваемость. В контрольной группе использовалась традиционная методика преподавания дисциплины, в экспериментальной – систематическое и целенаправленное преподавание с активным использованием метафорических игр на практических занятиях. После года экспериментальной работы было выявлено, что 35 % студентов экспериментальной группы перешли на более высокий уровень удовлетворенности профессией (индекс удовлетворенности изменился с 0,34 на 0,54 по методике профессора Н.В. Кузьминой). При традиционном обучении лишь у 28 % студентов контрольной группы отмечается изменение уровня удовлетворенности профессией (с 0,34 на 0,4). Также выявлено, что студенты экспериментальной группы показывают и более высокий уровень качественной успеваемости – 52 % по сравнению с контрольной группой – 37,5 % [4]. Таким образом, можно заключить, что метафорические игры важны в преподавании, поскольку их целенаправленное использование формирует креативно мыслящих специалистов с высоким индексом удовлетворенности профессией, что необходимо как для повышения качества образовательного процесса, так и для развития общества в целом. Важно, на наш взгляд, что данная технология способствует созданию не только креативно мыслящего профессионала, но и сознательной ответственной личности, которая в дальнейшей деятельности сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной профессиональной задачи. Проведенное исследование показывает, что вопросы о том, как наиболее эффективно организационно и методически правильно построить образовательный процесс в вузе, актуальны. Благодаря творческому использованию активных технологий процесс обучения становится более интересным и эффективным. Инновационная деятельность в образовании должна быть направлена на повышение качества образования, создание новых креативных образовательных технологий, повышение профессионального уровня педагогов, конкурентоспособности вузов и выпускников.

Список литературы

1. Мелехина Е. А. Инновационная деятельность преподавателя как актуальная проблема в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Ростов н/Д.: Аркоп, 2008. – Сб. 6. – Ч. 1. – 384 с.
2. Черноморченко С. И. Использование инновационных технологий в переподготовке муниципальных служащих // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. Т. 3. Педагогика. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – № 1. – С. 141–146.
3. Черноморченко С. И. Роль инновационных технологий в формировании творческой активности студентов направления «Менеджмент» // Инновации в науке: материалы X междунар. заоч. науч.-практ. конф. (22 мая 2012 г.) / под ред. Я. А. Полонского. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 89–97.
4. Черноморченко С. И. Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. Т. 3. Педагогика. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 4. – С. 107–117.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

Н. Н. Шестакова

Статья посвящена вопросам переосмысления начального момента включения человека в пространство непрерывного образования. Исследованы возможности перемещения человека в этом пространстве.

The article discusses the issues of rethinking the initial moment of inclusion in human space of continuous education. The possibilities of movement of a person in the space.

Ключевые слова: непрерывное образование, пространство непрерывного образования, профессиональная, трудовая и личностная траектории.

Key words: lifelong learning, space of lifelong learning, professional, occupational and personal trajectory.

Сегодня в профильной научной литературе часто можно встретить утверждение, что понятие непрерывного образования возникло в 60-х годах XX ст.¹. Однако нам представляется, что это не совсем верно. Если обратиться к жизненному циклу человека, то можно обнаружить, что практически все простые и обыденные его навыки и умения получены в результате обучения/научения, которое, как известно, является одной из двух органических частей образования. Так, в можно вспомнить выражения, относящиеся к самому раннему периоду жизни: «ребенок учится ходить, учится говорить» и т.п. Очевидно, что эти процессы сопровождаются ознакомлением и привитием маленькому человеку базовых представлений о добре и зле, правильных и неправильных поступках, хорошем и плохом и другое, т. е. фактически в этот период уже присутствует и вторая имманентная часть образовательного процесса – воспитание². Тогда, не претендуя на оспаривание сложившихся педагогических воззрений, тем не менее мы можем позволить себе говорить о том, что начиная с самых первых лет жизни, человек попадает в систему непрерывного образования. И если в отношении ювенального и акмеологического периодов жизни человека необходимость вовлеченности в процесс непрерывного образования описана и доказана многократно, то относительно посттрудового этапа жизни, приходящегося в

¹ См., например, Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. А. Е. Карпухина; Сер. Мониторинг. Образование. Кадры. М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с. С. 29: «Понятие "непрерывное образование" впервые появилось в 1968 г. в материалах ЮНЕСКО». Хотя существуют указания и на более ранние сроки, например: «идея lifelong education была впервые обозначена в полной мере в 1929 г. в работе "Образование в течение жизни" Бейзила Йексли». Там же. С. 63.

² См., например, ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, <...>».

современное нам время на бурный рост различного рода технологий и их стремительное воплощение в повседневность, могут быть приведены примерно те же доводы относительно необходимости перманентного получения новых знаний, навыков и умений (например, пользования аппаратами, приборами и иными устройствами новых поколений, информационными и коммуникационными технологиями во всей их широте и проч.). То есть можно еще раз констатировать факт обязательности образования (по крайней мере, в части обучения) и в послетрудовой период жизни. Таким образом, изложенное приводит нас к выводу о том, что правильнее было бы говорить не столько о появлении, а, скорее, об осознании обществом в конце 60-х гг. прошлого столетия факта своего существования в системе непрерывного образования.

В специальной литературе предлагается множество определений этого понятия, большинство из которых отражает в своем подходе ту или иную преследуемую цель. В соответствии с выбранной нами целью мы остановили свой выбор на определении, содержащемся в Педагогическом энциклопедическом словаре: «Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества»¹. Попутно отметим, что мы не вполне удовлетворены им, поскольку в нем не учитывается как минимум такой источник получения знаний, навыков и умений, как самообразование. Тем не менее, весьма ценным в этом определении, по нашему мнению, следует считать фрагмент «<непрерывное образование – > процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности». Последний же в условиях общественного производства/воспроизводства, преобразовывается в человеческий капитал² как источник дохода индивида. И это исключительно важное замечание с точки зрения заявленной в названии темы: ведь именно нахождение человека в сфере или процессе непрерывного образования позволяет ему строить и/или изменять свою профессиональную, трудовую и личностную траекторию. Более того, если исходить из перманентной доступности для человека широкого (а в некоторых случаях и безграничного) набора форм и методов получения и извлечения новых знаний, навыков и умений, то возможно ставить вопрос о множестве доступных ему в каждой точке времени и пространства траекторий с позиций их формирования, коррекции и трансформации при условии нахождения в процессе непрерывного образования.

¹ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 168.

² См., например, Шестакова Н. Н. Механизм реализации региональных приоритетов организационно-управленческой компоненты развития человеческого капитала // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. № 4(22). 2012. С. 101–115, 103.

Действительно, на первых ступенях дошкольного¹, да и, пожалуй, общего среднего образования² траектория последующего личностного, и в ряде случаев профессионально-трудового, развития ребенка задается преимущественно родителями. Причем происходит это путем его вовлечения не только в программы обязательного образования (те, что задаются ФГОС), но и в те или иные программы дополнительного образования (как одного из элементов непрерывного образования) с целью поддержания склонностей и способностей и/или всестороннего развития ребенка. Однако впоследствии он, даже получив профессиональное образование, может оказаться неудовлетворен предуготованной ему социально-профессиональной ролью. У него могут возникнуть и/или сформироваться собственные воззрения по поводу этой роли и собственные потребности в самореализации. И именно включение в пространство непрерывного образования во всех многообразных его формах и методах может позволить ему изменить сложившуюся к тому или иному моменту трудовую/профессиональную стратегию. Причем произойти это может в различных направлениях: вертикальном (перемещение как вверх, так и вниз³), горизонтальном (множественные варианты принципиального изменения профессии/специальности), равно как по самым немислимым векторам (изменение сферы деятельности с вертикальным перемещением и т. п.). И именно возможности перемещения в трех измерениях (вертикаль – горизонталь – время) позволяет нам говорить о пространственности как

¹ Данные социологических исследований показывают, что в 2012 г. более 40 % родителей пользовались в детских садах (далее – ДОО) какими-либо дополнительными занятиями, в том числе кружки и творческие занятия посещала почти четверть всех детей, примерно по 12 % – спортивные занятия или по подготовке к школе, а почти каждый десятый ребенок – занятия иностранным языком. См., например: Стратегии родителей школьников и воспитанников ДОО в области образования детей в 2012 г. Информационный бюллетень. М., НИУ ВШЭ, 2013. С. 10.

² В период получения школьного образования перед ребенком/в семье ставятся уже более определенные цели и задачи будущей профессиональной стратегии и, соответственно, возрастает роль дополнительного образования как части образования непрерывного. Так, по данным исследования НИУ ВШЭ, в 2013 г. 23,5 % родителей школьников из числа тех, кто считал важным для своих детей вовлечение в систему дополнительного образования, полагали, что ребенку следует заниматься дополнительными занятиями более 10 часов в неделю; 42,5 % респондентов – 6–8 часов в неделю и 32,4 % – 2–4 часа. В целом же различные виды дополнительной образовательной активности занимают наибольшее количество часов свободного времени ребенка (в среднем 7,5 ч в неделю). Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. 72 с. (Мониторинг экономики образования. № 4 (86)). С. 11.

³ Автору, в частности, известен пример, когда выпускница исторического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, проработав после окончания вуза некоторое время по специальности, поступила <в целях изменения своей профессионально-трудоовой траектории и реализации возникшей у нее потребности в самореализации> в Реставрационно-художественный колледж.

свойстве непрерывного образования и соответствующих ему потенциальных возможностях многовекторного построения и изменения образовательных стратегий и профессионально-трудовых траекторий. Однако обозначенные изменения профессиональных и трудовых траекторий носят исключительно индивидуальный характер и какому-либо систематизированному учету не поддаются.

В то же время существует множество профессионально обусловленных потребностей изменения такого рода стратегий и, в частности, определенных производственной необходимостью либо требованиями работодателей. Эти изменения вполне изучены в контексте обращения работников к различным формам дополнительного образования. Например, согласно социологическому опросу НИУ ВШЭ, основными целями дополнительного обучения работающего населения в 2013 г. являлись¹: (а) совершенствование в своей сфере деятельности – 57 %; (б) желание сменить вид деятельности, найти работу соответствующую интересам, способностям, уровню дохода – 17 %; (в) совершенствование в смежных сферах, поскольку процессы в экономике, технологический прогресс требуют обновлять знания не только в своей профессиональной сфере деятельности, но и в смежной области – 12 %; (г) для общего развития, из привычки учиться – 11 % респондентов. Обратим внимание, что ответ «желание сменить вид деятельности, найти работу соответствующую интересам, способностям, уровню дохода» занял второе по значимости место – это желание выразил каждый 6-й участник опроса. А наиболее востребованными для достижения этой цели видами дополнительного образования <в исследуемом контексте: как способа реализации потребности в смене профессии/специальности> оказались обучение в вузе по программе второго высшего образования или магистратура по другому профилю² и обучение на профессиональных курсах (для получения новой профессии)³.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что пространство непрерывного образования фактически является не только средством личностного развития и самореализации человека, но и источником его освобождения от закрепления, «привязки» к выбранной один раз и навсегда в молодом возрасте или предуготованной родителями профессии/специальности и трудовой карьере, предоставляя ему возможности практически в каждый момент времени изменять, корректировать и трансформировать их.

¹ Основные цели дополнительного обучения. Индикаторы экономики образования. Мониторинг экономики образования. 11 волна (2013) Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. URL: <https://memo.hse.ru>.

² С 2012 г. учитывается в разделе «Дополнительное образование».

³ Участие взрослого населения в непрерывном образовании. Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Вып. № 2. 2015. 4 с. С. 3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА

О. И. Щербакова
А. М. Татаринцева

В исследовании анализируются конфликтологическая культура личности, уровни ее развития, зависимость от возраста, пола, опыта работы (на примере педагогов и инженеров).

Conflictological culture of personality, the conflictological culture's levels among pedagogues and engineers and their dependence on gender, age, work experience are analyzed in the proposed research.

Ключевые слова: возраст, конфликт, компонент, коммуникация, культура, личность, мышление, поведение, опыт, пол, работа, сформированность, уровень, чувства.

Key words: age, behavior, conflict, communication, component, culture, experience, feelings, formation, gender, level, personality, thinking, work.

Конфликтологическая культура личности – важнейшее качество человека для его успешной работы в профессиональной сфере. Современный специалист обладает определенным уровнем развития конфликтологической культуры, что является ключевым индикатором уровня его компетентности и нравственности. Конфликтологическая культура личности – это «комплексное интегративное качество, включающее культуру ценностно-смысловую, коммуникативную, культуру мышления, чувств, поведения, проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем взаимодействия» [1]. Ученые О. И. Щербакова [1] и Н. В. Самсонова [3] выделяют различные компоненты конфликтологической культуры личности специалиста. В модели О. И. Щербаковой [1] этими компонентами являются культура ценностно-смысловой сферы, культура чувств, культура мышления, поведенческая и коммуникативная культура, а в модели Н. В. Самсоновой [3] конфликтологическая культура состоит из блоков: информационного, аксиологического, операционного и блока личностных качеств. Общим у этих исследователей мы находим понимание конфликтологической культуры личности (в дальнейшем ККЛ) как качества интегративного и системного.

В экспериментальном исследовании принимали участие 60 педагогов и 60 инженеров. Для определения уровня сформированности конфликтологической культуры этих специалистов применялась «Методика исследования конфликтологической культуры личности» О. И. Щербаковой [2]. Определить уровень сформированности ККЛ можно, только анализируя уровень развития всех компонентов ККЛ, при этом уровень развития каждой из шкал определяется по следующим критериям.

**Определение уровня развития компонента ККЛ
в соответствии с суммой баллов по шкале**

Сумма баллов по шкале	Уровень по шкале
[3–11]	Низкий
[12–17]	Средний
[18–21]	Высокий

На рис. 1 представлены результаты исследования по определению уровней сформированности ККЛ всех респондентов (педагогов и инженеров).



Рис. 1. Уровни развития конфликтологической культуры личности у представителей обеих групп (инженеров и педагогов)

Следующая диаграмма (рис. 2) отражает сформированность конфликтологической культуры личности у специалистов обеих выборок.

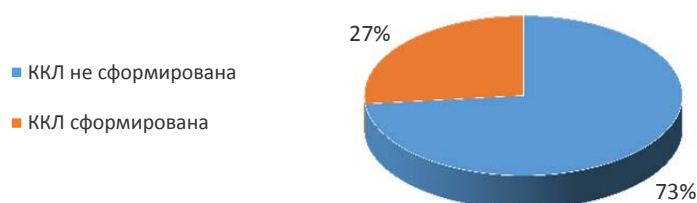


Рис. 2. Сформированность конфликтологической культуры личности у специалистов обеих групп (инженеров и педагогов)

Как видно из приведенных выше диаграмм, среди педагогов количество специалистов со сформированной ККЛ больше, чем среди инженеров, однако разница между педагогами и инженерами со сформированной конфликтологической культурой составляет всего 13 %. У подавляющего большинства педагогов и инженеров конфликтологическая культура лич-

ности не сформирована. Авторами исследования был проведен анализ данных по компонентам конфликтологической культуры. Здесь отметим, что каждый из компонентов конфликтологической культуры личности отражает соответствующая шкала методики (КК – коммуникативная культура; КМ – культура мышления; КП – культура поведения; КЧ – культура чувств).

Таблица 2

Результаты исследования двух независимых выборок (инженеров и педагогов) при помощи t-критерия Стьюдента

	Критерий равенства дисперсий Ливиня	t-критерий для равенства средних						
		Значимость	t	ст. св.	Знач. (двусторонняя)	Средняя разность	95% доверительный интервал для разности	
							нижняя	верхняя
К К	Предполагаются равные дисперсии	0,026	-2,5	118	0,012	-1,95	-3,47	-0,43
	Не предполагаются равные дисперсии		-2,5	107,189	0,013	-1,95	-3,472	-0,428
К М	Предполагаются равные дисперсии	0,663	-2,2	118	0,03	-1,383	-2,632	-0,134
	Не предполагаются равные дисперсии		-2,2	116,801	0,03	-1,383	-2,633	-0,134
К П	Предполагаются равные дисперсии	0,306	-1,8	118	0,076	-1,45	-3,057	0,157
	Не предполагаются равные дисперсии		-1,8	115,761	0,077	-1,45	-3,057	0,157
К Ч	Предполагаются равные дисперсии	0,176	-0,7	118	0,492	-0,533	-2,066	0,999
	Не предполагаются равные дисперсии		-0,7	114,279	0,492	-0,533	-2,067	1

Так как значимость по критерию равенства дисперсий Ливиня по шкале конфликтологической культуры меньше, чем 0,05 (дисперсии различаются), использование критерия Стьюдента для анализа данных этой шкалы неправомерно, поэтому авторы воспользовались

U-критерием Манна-Уитни. Результаты данного анализа представлены на рис. 3.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение КК является одинаковым для категорий Ваша профессия.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,032	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 3. Проверка выборок на различие по шкале КК при помощи U-критерия Манна-Уитни

Следовательно, по результатам анализа данных выборок между инженерами и педагогами имеются значимые различия по таким компонентам ККЛ как «культура мышления» (на уровне значимости 0,030) и «коммуникативная культура» (на уровне значимости 0,032). Причем у педагогов данные компоненты находятся на более высоком уровне развития, чем у инженеров. Кроме того, авторами были проанализированы различия по гендерному признаку, а также влияние данных различий на компоненты ККЛ специалиста. В исследуемых профессиях наблюдается ярко выраженное различие по половому признаку, а именно: в инженерной профессии больше мужчин, а подавляющее большинство педагогов – женщины. В связи с этим рассмотрим, как зависит средний балл по каждой из шкал от пола испытуемого (рис. 4).

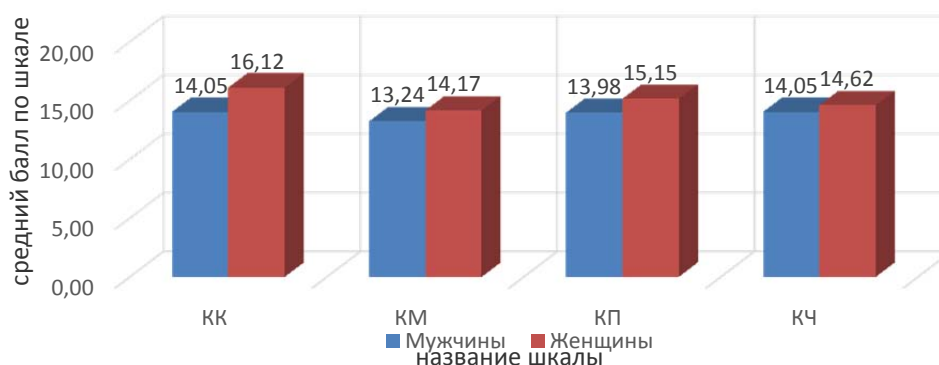


Рис. 4. Сравнение среднего балла по шкалам между мужчинами и женщинами

Полученные данные свидетельствуют о том, что существуют значимые различия между мужчинами и женщинами в уровне сформированности компонентов конфликтологической культуры личности только по компоненту «коммуникативная культура» (на уровне значимости 0,011). Причем у женщин данный компонент находится на более высоком уровне развития, чем у мужчин. Выявленные статистически значимые различия в уровне сформированности таких компонентов ККЛ специали-

ста, как «коммуникативная культура» и «культура мышления» у инженеров и педагогов, по мнению авторов, объясняются спецификой педагогической профессии и тем, что, согласно результатам нашего исследования, подавляющее большинство педагогов – женщины. Учитывая, что у большинства респондентов-инженеров и педагогов ККЛ является несформированной, авторами были рассмотрены взаимосвязи компонентов ККЛ специалиста с возрастом и стажем. Для анализа взаимосвязей компонентов ККЛ специалиста с его/ее возрастом применялся критерий Пирсона, а для анализа взаимосвязей между компонентами ККЛ и стажем – коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты проведенного анализа по выявлению взаимосвязей между компонентами ККЛ специалиста с возрастом и стажем представлены в виде корреляционной плеяды на рис. 5.

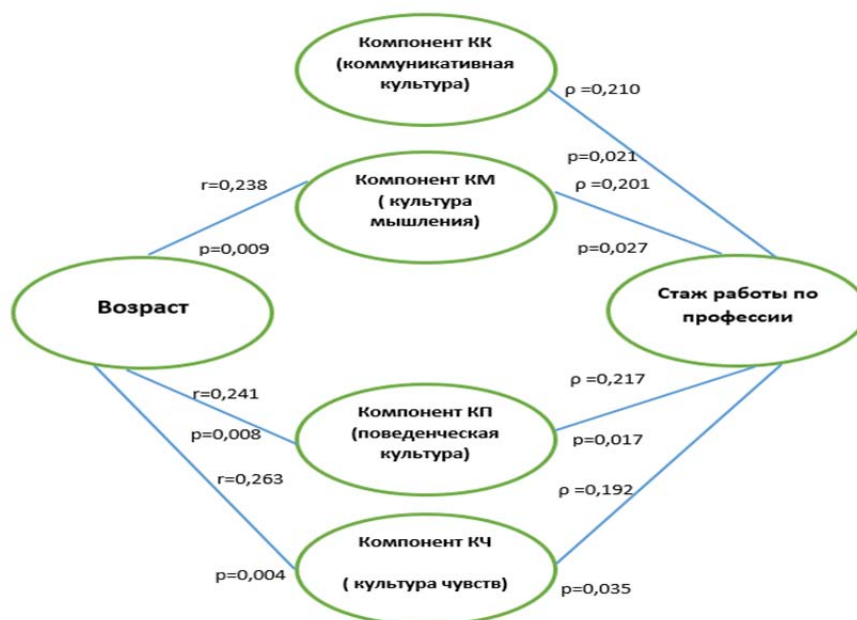


Рис. 5. Корреляции между компонентами ККЛ специалиста и его возрастом, компонентами ККЛ и стажем работы по профессии. Обозначения: r – коэффициент корреляции Пирсона, p – коэффициент корреляции Спирмена, p – уровень значимости коэффициента корреляции

Очень слабая корреляция между каждым из компонентов ККЛ и возрастом и стажем позволила авторам говорить о том, что развитие ККЛ специалиста не зависит ни от его возраста, ни от стажа работы по профессии. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы: (1) Предположение о том, что существуют значимые различия в уровнях сформированности ККЛ у педагогов и инженеров, подтвердилась частично. Предположение, что гендерный фактор влияет на уровни развития компонентов ККЛ специалиста, также подтвердилось частично. (2) Так как у инженеров и педагогов в основном ККЛ не сформирована, то для наиболее эффективной профессиональной деятельности и максимально конструктивного поведения специали-

стов в ситуациях конфликта в профессиональной конфликтогенной среде необходимо развивать конфликтологическую культуру личности.

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Щербакова О. И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. – М., 2010. – 80 с.
2. Вербицкий А. А., Щербакова О. И. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования: моногр. – М.: МПГУ, 2016. – 413 с.
3. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: моногр. – Калининград, Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДДЕРЖКУ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Юдин

В статье обосновывается использование субъектно-ориентированного типа педагогического процесса для формирования компетентностей человека, позволяющих ему справиться с социальными и профессиональными вызовами современного общества. Для защиты от псевдоновизны предлагается опора на технологический подход и общепедагогические технологии соответствующего типа.

The article substantiates the utilisation of subject-oriented type of pedagogical process for the purpose of forming of personal competences allowing to cope with the social and professional challenges of the contemporary society. Author proposes to use support on a technological approach and appropriate general pedagogical technologies with the object of avoidance of pseudo-novelty.

Ключевые слова: субъектно-ориентированный тип педагогического процесса; общепедагогическая технология.

Key words: subject-oriented type of pedagogical process; general pedagogical technology.

В конце XX в. ускорилась смена технологических укладов, сейчас человек вынужден менять не только специальность, но и профессию до 5–7 раз за время своей трудовой жизни. Обеспечить это за счёт повышения квалификации и курсов переподготовки невозможно, требуется готовность самостоятельно осваивать новые способы деятельности, что делает рабочие кадры гибкими и мобильными. Такой подход представляется единственно верным ещё и в силу невозможности предложить конкретные методики профессиональной деятельности, а меняющиеся обстоятельства труда заставляют работника творчески разрабатывать их самому. Важны не навыки и конкретные умения, а ориентировочная основа действия III типа (П. Я. Гальперин) и развитое мышление. Подобные компетентности являются естественным образовательным результатом, закладываются в школе, но отличаются от традиционных своим уровнем.

Передовая педагогическая мысль неустанно подчеркивает, что «результат образования – образованность личности» (О. Е. Лебедев), под которым понимается «способность личности определённым образом решать проблемы на основе использования социального опыта при одновременном расширении круга значимых проблем» (Н. В. Рыбалкина). Человек является «целью, содержанием и основным критерием эффективности образования» (В. И. Слободчиков). Образованность – владение опытом, который формируется на разных уровнях и характеризуется отношением выпускников к делу: для одного это – повинность, для другого – интересная работа и самоцель, для третьего – этап своего жизненного проекта. Известны следующие уровни образованности, они же типы педагогического процесса (М. Н. Скаткин) – см. таблицу.

Опыт освоённой деятельности	Тип педагогического процесса
По образцу	ФР – формально-репродуктивный
Умелая деятельность	СР – сущностно-репродуктивный
Творческая	Пр – продуктивный
Полноценная	С-О – субъектно-ориентированный

Требования к современному образованию зафиксированы федеральными государственными стандартами: «...формировать личности, готовые к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»). Мы квалифицируем данные качества как образовательный результат субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, сердцевина которого – полноценная учебная деятельность учащегося (В. В. Давыдов), а ключевыми педагогическими методами и формами являются «Проект», «Игра», «Портфолио» и поддерживающие их популярные сейчас формирующее оценивание, событийный подход.

При всей ясности данного педагогического взгляда следует признать, что требуемый тип педагогического процесса не соблюдается на практике, а модные методы реализуются извращённо. Приходится наблюдать массу псевдопроектов, псевдопортфолио, эмоционально насыщенные мероприятия вместо событийного подхода. За правильными и красивыми словами стоят старые подходы репродуктивного образования. Гарантией от этого является технологический подход, в частности соблюдение общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Технологией (в строгом понимании) является только та, которая гарантирует планируемый образовательный результат, что обеспечивается опорой на закономерности педагогики (В. А. Сластёнин, В. В. Сериков). Они и определяют требования к технологиям, их особенности: (а) чёткость и определённость в фиксации образовательного результата, под которым понимается целостный опыт; (б) пошаговая структура, построенная на шагах познавательной деятельности учащегося и поддерживающих её соответствующих действиях педагога; (в) указания на условия реализуемости (требования к исходному состоянию ученика и масштабу технологии).

Педагогические практики разнообразны, и невозможно строго описать чёткие правильные технологии для решения всех педагогических задач, поэтому мы предлагаем преподавателям освоить общую технологию определённого типа педагогического процесса (общепедагогическую технологию) и творчески реализовывать её в своей практике через использование избранных методов образования (В. В. Юдин). Структура

общепедагогической, как и любой технологии в педагогике (В. В. Гузеев), должна включать: (1) чёткую фиксацию результата и наличие критериев его достижения; (2) пошаговую структуру (алгоритм) предлагаемых действий, приводящих к результату; (3) указания на условия и границы реализуемости технологии. Структура общепедагогической технологии одинакова для всех типов педагогического процесса, но на каждом из них есть ключевой элемент – компонент деятельности в специфическом уровне проявления. В продуктивном типе таковым является самостоятельный поиск ученика, основанный на познавательной потребности. В субъектно-ориентированном типе – это этап мотивации и целеполагания, основанные на понимании своих смыслов и развертывании полноценной учебной деятельности по достижению поставленной им самим цели.

Ниже представлены элементы общепедагогической технологии педагогического процесса субъектно-ориентированного типа.

Элементы общепедагогической технологии	Показатели	Значение показателя для субъектно-ориентированного педагогического процесса
Образовательный результат	Ключевой элемент компетенций	Отношение, типичные мотивы вхождения в деятельность
Познавательная деятельность ученика	Напряженность интеллектуальных сил	Сознательное выполнение всех этапов деятельности (полноценная деятельность)
	Отношение к учению	Интерес, основанный на личностных смыслах
Деятельность педагога	Методы обучения	Проект; иницирующая поддержка деятельности учащегося на всех её этапах
Представление учебного материала	Характер подачи учебного содержания	Учебное содержание мотивирующего характера, «провоцирующая» образовательная среда (В.А. Ясвин)
Контрольные процедуры	Проверка сформированности ключевого элемента опыта	Акцентуация отношения человека к своей деятельности, её мотивов
Условия (ограничения)	Начальный опыт учащегося	Опыт творчества
	Временной период	Достаточный для реализации полноценной учебной деятельности

Опыт такого образования опробовался нами в рамках летнего образовательного лагеря старшеклассников «Летний Лицей» под Рыбинском в 2001–2012 гг. (И. А. Пазухина, А. А. Сорокин, В. В. Юдин), а в настоящее время – в масштабном региональном проекте «Реализация образцов субъектно-ориентированного педагогического процесса в рамках реализации ФГОС», охватывающем четыре муниципальных района и 14 инновационных площадок. Образовательным результатом при таком подходе является человек, освоивший полный цикл деятельности от обоснования своих целей до рефлексии, способный выстроить свою жизнь и отвечать за свои поступки, дела, ближайшее социальное окружение, землю, на которой живём.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК ТРЕНД РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Б. Яковлева

В статье обсуждаются региональные модели развития системы непрерывного профессионального образования. Рассмотрены примеры практической реализации региональной ориентированности в области среднего профессионального образования.

Regional models aimed to develop the system of continuing professional education are discussed. Examples of their practical realization in Middle professional schools are given.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, образовательное пространство, региональные модели.

Key words: continuing professional education, educational space, regional models.

В настоящее время доминирующей тенденцией развития системы непрерывного профессионального образования в Российской Федерации является ее региональная ориентированность, которая включает как теоретический поиск, так и практическую реализацию различных моделей образовательных систем. Накопленный опыт создания и функционирования разнообразных региональных образовательных структур подтверждает эффективность и перспективность данного подхода. Теоретические аспекты этого круга проблем изучаются педагогической регионологией. В нем рассматривается устройство общества как территориальное образовательное пространство региона. Его специфика состоит в том, что, являясь неотъемлемой составляющей федерального образовательного пространства, оно имеет особенности конкретного региона, связанные с культурой, религией, традициями и, безусловно, со степенью экономического развития. Опыт свидетельствует, что региональные отличия существенно сказываются на темпах и уровне развития образовательного пространства того или иного региона [4].

Развитию регионального образовательного пространства способствуют следующие факторы: возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на подготовку квалифицированных кадров; уточнение перечня специальностей, необходимых региону; увеличение спроса на разноуровневую подготовку специалистов. Следует отметить, что целый ряд принятых в последние годы правительственных решений наиболее существенным образом повлиял на ситуацию в такой «чувствительной» области, как среднее профессиональное образование, которое реализуется в основном на региональном уровне. Будучи регионально ориентированным, именно среднее профессиональное образование призвано решать проблемы кадрового обеспечения производства и сферы услуг конкретного регио-

на. Интеграция образования и производства имеет в своей основе ярко выраженную региональную специфику. В отрыве от конкретных социально-экономических условий отдельного региона невозможно точно выстроить глубинные взаимосвязи между рынками труда и образовательных услуг, определить проблемные и перспективные задачи, разработать прикладные управленческие решения в этой сфере. В целях приближения структуры подготовки кадров к запросам рынка труда в регионах реализуются различные модели. Так, например, в Республике Татарстан обоснована и разработана комплексная региональная теоретико-целевая модель управления интеграцией профессионального образования и производства, ориентированная на практическое взаимодействие всех заинтересованных в объединении субъектов, носящая характер социального проектирования. В республике реализуются и другие модели. Одна из них – кластерная, связывающая образовательные и иные организации и учреждения разного уровня, типов и видов, а также управленческую инфраструктуру. Такое объединение облегчает внедрение инновационных образовательных программ, технологий и методик. Так, например, в целях модернизации системы профессионального образования республики была разработана и апробирована кластерная модель сетевого взаимодействия на базе межрегионального отраслевого ресурсного центра (далее – МОРЦ) «Авиастроение». Ядром этого кластера являются Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева, Казанский авиационно-технический колледж им. В. П. Дементьева и Профессиональный лицей № 123 (г. Казань). МОРЦ обеспечивает: (1) сбор и обработку информации о ресурсах образовательных учреждений, ведущих подготовку специалистов для предприятий авиационной промышленности; (2) разработку сетевых образовательных программ подготовки и повышения квалификации специалистов, соответствующих потребностям предприятий-работодателей и ФГОС-III, электронных учебно-методических комплексов к разработанным программам, программ повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения по новым учебным и производственным технологиям; (3) организацию обучения студентов, специалистов и преподавателей по разработанным программам подготовки кадров и повышения квалификации.

В настоящее время во многих регионах реально функционируют различные образовательные кластеры, опыт которых требует изучения и осмысления. Несомненно, что кластерный подход можно рассматривать как одну из новых перспективных технологий в региональной образовательной политике. Так, например, в Чувашской республике принято решение объединить предприятия электротехнического профиля в единый кластер. В этот же кластер вошли следующие учебные заведения: Чебоксарский электромеханический колледж и Государственный университет. Перед ними поставлена задача подготовки специалистов не

для отдельных предприятий республики, а именно для данного кластера [2].

Вторая модель современной образовательной практики, сближающей ее с потребностями производства, – это корпоративное образование. Причиной его появления стал тот очевидный факт, что существующая за счет государства традиционная система профессионального образования и подготовки на сегодняшний день не успевает за реальными потребностями производства и рынка труда. В то же время корпоративное, внутрифирменное обучение максимально учитывает требования работодателя и может быть легко приближено к местам расположения и профессиональной деятельности собственных трудовых ресурсов [1].

Третья модель сочетания рынка труда и профессионального образования связана с возрождением ремесленничества, обусловленного востребованностью широкого спектра новых профессий прежде всего для предприятий сервисного сектора. Понятия «ремесленник», «ремесленная деятельность» широко используются в национальных законодательствах многих стран мира. Кроме того, это общепринятая терминология ООН и ВТО. К ремесленным предприятиям относятся малые бизнес-структуры (в том числе индивидуальные предприниматели), которые обеспечивают население товарами или услугами, необходимыми для обустройства жизни и быта. По оценке Ремесленной палаты РФ, сегодня в России ремесленной деятельностью заняты не менее 4–5 млн чел. Специфика ремесленничества на данном этапе развития состоит в том, что современный ремесленник – это многопрофильный, многофункциональный рабочий и специалист среднего звена, одновременно умеющий выполнять как сугубо производственные функции, так и организационно-управленческие [2].

Региональная система непрерывного профессионального образования (в данном случае педагогического) реализована в Ярославской области, где функционирует университетский комплекс педагогического профиля, в который вошли Ярославский педагогический университет и ряд областных педагогических колледжей. Данная система позволяет: (а) объединить финансовые вклады федерального, областного, муниципального бюджетов и внебюджетные средства; (б) преодолеть дублирование в изучении программного материала; (в) повысить научный потенциал педагогических коллективов колледжей; (г) приблизить академическую науку к педагогической практике; (д) сократить срок обучения выпускников средних специальных учебных заведений. Комплекс имеет статус «Федеральная экспериментальная площадка – университетский комплекс». В качестве перспективных направлений совместных действий университета и колледжей определены: развитие нормативно-правовой базы, расширение спектра специальностей, совершенствова-

ние сопряженных учебных планов, мониторинг качества подготовки специалистов и др.

Имеющийся региональный опыт показывает, что необходимая сбалансированность системы образования достигается наличием в ней всех ступеней образования (от дошкольного до высшего, основного и дополнительного), функционированием всех элементов профессионального образования. Такая система должна адекватно реагировать на изменения в региональном образовательном пространстве, т. е. должна обладать функциональными резервами и способностью к реализации процесса перестройки [3]. В настоящее время одним из важнейших условий динамичного развития учреждений профессионального образования, рационального использования бюджетных средств и привлечения внебюджетных ресурсов становится объективное и оперативное выявление качественных и количественных показателей спроса на те или иные категории специалистов в регионе. Прежние механизмы, основанные на заявках предприятий, сейчас уже малоэффективны. Важным моментом является понимание того, что широкое распространение и внедрение в масштабах РФ систем непрерывного профессионального образования на региональном уровне должно опираться не только на конкретную научную проработку этой проблемы с учетом многообразной региональной социально-экономической и национальной специфики, но и на комплексную поддержку со стороны компетентных организаций и ведомств, включая разработку необходимой законодательно-правовой базы.

Список литературы

1. Ломакина Т. Ю. Развитие корпоративной сети непрерывного образования. Опыт, проблемы и перспективы реализации современных педагогических технологий в системе образования: сб. материалов II Международной науч.-практ. конф. (Рос. Федерация, Архангельск, ГБЦУ СПО Архангельской области «Архангельский индустриально-педагогический колледж», 13 марта 2015 г.): в 2 ч. / под ред. С. А. Герасимова и др. Ч. 1. – Архангельск: КИРА, 1015. – 542 с.: рис., табл. – С. 46–51.
2. Мухаметзянова Г. В., Ибрагимов Г. И. Развитие профессионального образования в условиях регионализации: проблемы и перспективы // Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы: коллект. моногр. / сост. Т. Ю. Ломакина; под науч. рук. Т. Ю. Ломакиной. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – С. 86–105.
3. Профессиональное образование в контексте регионального развития: моногр. / под ред. Ю. Е. Шабалина. – М.: Образование 3000, 2013. – 126 с.
4. Профессиональная педагогика: учеб. / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – М.: АПО, 2010. – 456 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕЛОВЕКА НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ: МЕСТО И РОЛЬ ГОСУДАРСТВА, ОБЩЕСТВА, БИЗНЕСА И САМОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРАКТИЧЕСКОМ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЭТОГО ПРОЦЕССА. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И СОПРЯЖЁННОСТЬ КАЖДОГО ИЗ ПОСЛЕДУЮЩИХ УРОВНЕЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Г. Р. Акрамова

В данной статье раскрыто значение критического мышления как одного из эффективных способов глубокого усвоения знаний и оптимального решения учебных и других задач. Автором охарактеризованы этапы формирования критического мышления, определены виды деятельности педагога и учащихся на каждом этапе.

This article highlights the critical thinking as one of the effective methods of deeply seizing of knowledge and optimal solution of educational and other problems. The author characterizes the levels of forming the critical thinking, defines the types of teacher's and students' activity in all stages.

Ключевые слова: когнитивная деятельность, критическое мышление, развитие личности, мотивация, мыслительные операции, информация, новые знания, рассуждение, сознание, социальные отношения.

Key words: cognitive activity, critical thinking, develop personality, motivation, thinking operations, information, new skills, discussion, consciousness, social relations.

Для обеспечения интенсивного социально-экономического развития современного общества необходимо воспитать высокоинтеллектуальных специалистов, самостоятельно мыслящих, активно участвующих в жизни общества, умеющих определять проблемные аспекты системы «человек-социум» и владеющих навыками их анализа, способных решать злободневные вопросы. В этой связи, исходя из требований государственных стандартов системы непрерывного образования, особое внимание сегодня уделяется не только овладению знаниями в рамках учебных предметов, но и формированию межпредметных учебных навыков, достижению личностных результатов. Одним из важных компонентов личностного развития учащихся является формирование у них навыков творческого критического мышления (в противовес традиционному механическому заучиванию учебного материала). Развитие критического мышления способствует росту интеллектуальных возможностей личности: свободному изложению своих мыслей, объективному восприятию мира, сопоставлению изученных знаний, поиску доказательств и формированию аналитического подхода к оценке событий.

Критическое мышление – один из эффективных способов глубоко усвоить материал, он дает возможность учащимся научиться выражать свое отношение к рассматриваемым проблемам, делать обоснования, выдвигать идеи, использовать полученные знания в разных ситуациях. Для развития критического мышления учащимся прививается навык находить оптимальные решения поставленных задач. Формирование критического мышления в процессе обучения начинается на этапе вызова (мотивации). На этой стадии пробуждается интерес учащихся к учебному предмету, определяются направления изучения темы. С этой целью учитель ставит перед учениками проблемные вопросы, моделирует ситуации, которые побуждают к обдумыванию нестандартных решений, выдвижению своих идей и усвоению новых знаний. Значение этапа «вызов» состоит в том, что учащиеся стремятся проявить самостоятельность в познании.

В ходе учебной деятельности реализуются различные приемы презентации знаний. Во-первых, задача учителя вовлечь каждого ученика в познавательный процесс, направить его действия на анализ представляемых знаний и выражение собственного отношения к изучаемому материалу. На этом этапе важно, чтобы учащиеся сумели определить уровень уже усвоенных знаний, которые они могли бы присовокупить к новым. Общеизвестно, когда человек получает новые знания в контексте имеющихся у него, они усваиваются основательно. В противном случае новая информация быстро улетучивается из памяти. Учитель помогает «перекинуть мостик» от известного к неизвестному, выработать новые представления, опираясь на усвоенный материал, и тем самым создает основу для глубокого осмысления и прочного запоминания ключевых понятий. Во-вторых, учителю необходимо стимулировать интерес учащихся к новым знаниям. Для того чтобы учащиеся осознанно воспринимали новую информацию, следует сформировать у них навыки критического подхода к изучаемому, что, в свою очередь, требует обдумывания поставленной задачи и умения выразить её суть своими словами. В результате каждый обучаемый начинает размышлять, он демонстрирует свои знания в устной или письменной форме. Создается основа для восприятия новых знаний во взаимосвязи с уже имеющимися, появляется более широкий контекст для познания сущности явлений, понятий, реалий окружающей действительности. В-третьих, по мере изучения у учащихся развивается интерес к предмету, отчетливее становится цель познания, повышается активность. В учебном процессе очень важно определить цель изучения. Общая цель подразделяется на два направления: обучающая (со стороны учителя) – представить новый материал для изучения и изучающая (со стороны ученика) – выбрать самостоятельно учебный материал для освоения. При этом вторая цель сильнее, так как предполагает выбор дополнительного материала сверх

обязательного. Она отражает личную заинтересованность ученика и, соответственно, личную цель. Если не будет устойчивого интереса, то мотивация к деятельности снижается. Иными словами, если в процессе изучения какой-либо темы ученик отвечает на поставленные перед собой задачи, то усвоение учебного материала будет осознанным и глубоким.

Применение идеи, или этап рефлексии. Сущность этой стадии состоит в том, что новая информация, полученная на первом этапе, связывается с изученным материалом и на этой основе проводится её анализ, обсуждение, а учитель помогает учащимся осмыслить взаимосвязи и установить преемственность в знаниях. Основная задача этапа проверки идеи заключается, во-первых, в поддержании интереса, возникшего на этапе мотивации, продолжении начавшихся учебных действий. Во-вторых, в выражении учащимися своего понимания учебного материала, желании его применить. Происходит процесс самопознания, рефлексии, некоторые ученые определяют его как метазнание, т. е. субъект способен анализировать свои внутренние процессы и состояния. Рефлексия не ограничивается только самоосознанием, у «рефлексирующего» есть личностные особенности, он хочет понять причины, воздействующие на его сознание, иметь представления о знаниях, воспринимать другие аспекты мышления [3, с. 138]. Приоритетной задачей данного этапа является полное понимание учебного материала. Обычно активные ученики внимательно слушают изложение нового материала, задают вопросы учителю, выявляют сложные моменты, делают записи в тетради. Слабые же или менее активные учащиеся не могут определить, что им непонятно, испытывают неуверенность в своих знаниях и поэтому перестают напрягаться и размышлять. Применение интерактивных методов на этапе рефлексии во многом поможет изменить ситуацию: благодаря интерактивным технологиям на уроке создаются условия для включения в новую информацию, ее сознательной обработки, установления преемственности между имеющимся и новыми знаниями.

Этап размышления. На этой стадии закрепляются полученные учащимися новые знания, формируется более полное представление о вещах и явлениях, которые были известны ученикам ранее, повышается уровень «обучаемости» учащихся. В процессе занятия учащиеся приходят к выводу о достижении учебной цели и положительной динамике своего развития, т. е. фиксируют новый, более высокий уровень знаний. Они самостоятельно вырабатывают новые понятия, идеи и информацию («своими словами»), выдвигают предложения об их использовании в повседневной жизни. На этапе размышления, рассуждения планируется достижение нескольких целей. (1) Учащиеся должны научиться излагать новые мысли и информацию своими словами, прочно и в течение длительного времени сохранять в памяти новые знания на сознательном уровне, самостоятельно интерпретировать теоретические понятия, под-

держивать обратную связь с учителем в рамках общения и вопросно-ответной беседы. (2) Учащиеся овладевают навыками непосредственного обмена мнениями с одноклассниками (однокурсниками), благодаря чему обогащается их лексическая база, расширяются представления о других участниках общения. Учителю же необходимо поощрять каждое самостоятельное суждение, каждую оригинальную идею.

В процессе учебы на каждом этапе учитель должен правильно отбирать методы обучения, которые бы соответствовали образовательной цели и содержанию, были направлены на эффективное формирование у учащихся логически обоснованного, творчески продуктивного и критического мышления. В развитии мышления особое значение имеет содержание учебных предметов, в частности, таких, как родной язык, литература, основы экономических знаний, математика, основы государства и права и др. Логика мышления вырабатывается за счет выполнения мыслительных операций. Если учащиеся не освоили правила и приемы «правильного мышления», то у них не сформируются навыки обоснованной и всесторонней оценки явлений и понятий, самооценки и критического мышления.

С уверенностью можно говорить, что содержание учебных занятий, правильная постановка целей (образовательной, воспитательной, развивающей), средства и методы обучения в их взаимосвязи с учетом возрастных особенностей учащихся дадут ощутимые результаты в формировании критического мышления обучаемых. При этом педагог должен максимально использовать всевозможные приемы и средства, чтобы воздействовать на развитие каждого компонента критического мышления и личностных качеств учащихся. Это могут быть логические задания, проблемные ситуации, самостоятельные творческие работы, дидактические игры и другие интерактивные методы. С их помощью учитель организует нетрадиционные, нестандартные уроки. Результаты обучения будут следующими: (1) активизируется процесс критического мышления, повышается мотивация; (2) создаются возможности для проявления творческих способностей, самораскрытия личности учащихся; (3) учащиеся овладевают умениями самостоятельного решения проблем, навыками сопоставления своих мыслей с мнениями других, они выдвигают обоснованные суждения и выводы; (4) повышается степень взаимоуважения, развиваются коммуникативные умения; (5) учащиеся мотивированы к размышлению и обдумыванию своих высказываний. В целом на основе развития критического мышления достигается взаимопонимание между учащимися, они становятся способными правильно и объективно оценивать общественные явления и происходящие события и в будущем проявят себя с позиций зрелой личности.

Список литературы

1. Джураев Р. Х., Толипов Ў. Қ., Сафарова Р. Ғ. ва бошқ. Педагогик атамалар луғати. – Т., 2008.
2. Заир-Бек С., Муштавинская И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М., 2004.
3. Фарберман Б. Л. ва бошқ. Олий ўқув юртларида ўқитишнинг замонавий усуллари. – Т., 2002.
4. Ennis R. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability//Informal Logic, Vol. 18. 1996. №2. – P. 165–182. – Canada, Windsor.
5. Fisher A. Critical Thinking. An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
6. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА БИОЛОГИИ

Г. Ш. Амирова

Современные реалии требуют, чтобы каждый преподаватель шел в ногу со временем, мог ориентироваться в большом объеме инновационных технологий, выбирать среди них те, которые направлены не на получение учащимся готовых знаний, а на развитие интеллектуальных и творческих возможностей.

Nowadays, the realities require that each teacher should be a contemporary, be oriented in a large volume of modern innovative technologies. We must choose among them those, who are not aimed on getting a ready knowledge from learners, we must choose those, who are aimed on development of intellectual and creative abilities.

Key words: realities, contemporary, modern innovative technologies, intellectual and creative abilities, criteria, critical thoughts, dialogue.

Ключевые слова: реалии, современный, современные инновационные технологии, интеллектуальные и творческие возможности, критерии, критическое мышление, диалог.

Диалог в обучении занимает одно из центральных мест на уроке, так как он способствует интеллектуальному развитию обучающихся и повышению результативности в учебе. В деятельности учащегося диалог представлен в основном двумя видами: преподаватель – обучающийся и обучающийся – обучающийся. На своих занятиях я постоянно использую диалоговое обучение. В начале урока ставится проблемная ситуация, далее следует побуждающий диалог. Основная задача заключается не в сообщении учащимся новой информации, а в формировании навыков свободно оперировать приобретенными знаниями. Например, тема урока – вирусы (не проговаривается вначале). Вступление: дорогие ребята, задумывались ли вы, что человечеству с самого начала его существования угрожали серьезные враги? Их жертвами стали миллионы людей, погибших от натуральной оспы, гриппа, энцефалита, СПИДа. Одним из известных людей, погибших от СПИДа, был солист группы Queen. Далее группа слушает подготовленное заранее сообщение учащейся «История открытия вирусов». Студенты отвечают на наводящий вопрос: о чем мы будем говорить на уроке? После этого совместно определяются правила поведения, которые записываются на доске: уважай своего товарища, умей каждого выслушать, дай возможность каждому высказать своё мнение. Для более успешного проведения модуля диалога в обучении студенты были разделены на три группы. Учащиеся выполнили следующее задание: изобразили схему передачи вирусных инфекций, что позволило им выразить свое понимание темы, аргументировать свои идеи. Это помогло и мне как преподавателю, и учащимся понять, на какой стадии обучения находится группа. Лидер каждой группы перед аудиторией рассказывал о проделанной работе группы, а члены другой группы задавали вопросы.

При использовании на своих занятиях диалогового обучения я руководствовалась следующими идеями: развитие критического мышления у студентов, взаимное учение друг у друга во время диалога, преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учеников, управление и лидерство в обучении. Диалог можно использовать, чтобы построить работу в группе сообща для достижения общей цели, развивать умение учащихся слушать точку зрения другого. Студенты во время работы убеждаются в ценности взаимопомощи. Кроме того, диалог способствует формированию взаимоответственности, внимательности, интереса к работе одноклассника, так как именно в диалог вовлекаются даже самые слабые учащиеся, и между учеником и преподавателем устанавливаются доверительные отношения.

В начале занятия я использовала кумулятивный тип беседы. Первые вопросы: почему до сих пор (несмотря на то, что медицина достигла больших высот) эпидемия гриппа выводит из строя миллионы людей, нет лекарств против СПИДа? Человечество не смогло победить такие вирусные заболевания, как лихорадку Эбола? и т. п.» Студенты приводили примеры, связанные с особенностью вирусов мутировать. После выполнения задания лидеры групп представили результаты аудитории. В своих ответах студенты продемонстрировали умение грамотно, профессионально выражать свое мнение. Затем в виде презентаций слайдов учащиеся представили информацию о строении вирусов, путях передачи, профилактике. В конце занятия студенты выработали критерии оценивания работы по десятибалльной шкале в группах. Сообщение оценивалось по следующим параметрам: умение выделять главное, доступность изложения материала, креативность. Студенты также сформулировали критерии для индивидуального оценивания работы каждого в группе.

Диалогические беседы помогают учителям определить, на какой стадии обучения находятся ученики. Педагоги сосредотачивают внимание больше на письменных, чем на устных обучающих заданиях и способах оценки, чаще используют закрытые вопросы, практикуют обратную связь не для диагностирования и информирования, получают мало вопросов от учеников. Студенты, больше работая на компьютере и отвечая на тесты, не могут озвучить проблему, выразить свою мысль, обладают малым словарным запасом.

На занятиях я использовала стратегию «Исследовательская беседа», в которой учащиеся должны быть защитниками человечества от вирусов. Вопросы: какие знания вам необходимы о вирусах, чтобы выполнить эту важную миссию? Какую цель ставите перед собой на уроке? Студенты предлагали нужную информацию, идеи каждого расценивались как полезные, но проходили тщательную проверку, участники обосновывали свои ответы, стремились достичь согласия. В конце они представили свои постеры с выполненными заданиями. Вместо 10 ми-

нут занятие заняло 20. У студентов оно вызвало затруднения. После рефлексии студенты на стикерах написали критерии оценки выполнения задания, при этом они учитывали содержательность и соответствие поставленной задаче.

Вывод: диалоговое обучение повышает интерес учащихся к учебе. Использование стратегий критического мышления, а также мультимедийных презентаций, создание кластеров для развития логического мышления и творчества, применение метода самооценки, взаимооценки изменяют отношение студентов к учебе в лучшую сторону.

Список литературы

1. Хрипкова А. Г., Антропова М. В. Возрастная физиология и школьная гигиена. – М.: Просвещение, 1990.
2. Педагогика: курс лекции. – Алматы, 2003.
3. Агафонова А. Практикум по педагогике. – М., 2003.

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Т. Н. Банщикова

В статье раскрыты изменения в многомерных, интегративных, динамичных подструктурах личности педагогов, обусловленные влиянием модернизационных процессов в образовании. Отмечена роль непрерывного образования в профилактике деструктивных личностных трансформаций.

Revealed changes in multidimensional, integrative, dynamic personality substructures teachers, due to the influence of modernization processes in education. The role of continuing education in the prevention of destructive personality transformations.

Ключевые слова: педагоги, профессиональная идентичность, личностные трансформации, профессиональная направленность.

Key words: teachers, professional identity, personal transformation, professional orientation.

Характерной чертой российского общества является расширение, модернизация, трансформация форм и видов образования. Этот процесс обусловлен динамизмом социокультурных преобразований в социально-экономических, культурно-политических структурах общества, беспрецедентным ростом значимости информационных технологий в общественном развитии. Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека. Необходимость в профессиональной подготовке или переподготовке возникает каждый раз, когда человек сталкивается с инновациями в его профессиональной деятельности. В этом контексте особый интерес для современных психологов приобретает проблема исследования влияния, взаимовлияния инновационных процессов, происходящих в определенном социальном институте – образовании – и процессах, совершающихся в многомерных, интегративных, динамичных подструктурах личности педагогов – субъектах профессиональной педагогической деятельности.

Модернизационные процессы в российском образовании обусловили изменения функций и содержания профессиональной педагогической деятельности. Данные изменения обладают как конструктивной, так и деструктивной направленностью. Так, для части педагогов новые функции являются обстоятельством появления новых перспектив карьерного роста. Осознание этих функций педагогической деятельности, ориентированных на личностное развитие обучающегося, создание условий для проявления его активности, творчества, ответственности, расширения жизненного опыта, а также функций, определяющих интерактивность, рефлексивность, нелинейность информационных структур и процессов, комплексного использования ресурсов образовательной среды, приводит к

изменению отношения педагога к своему труду. Наблюдается переход от безынициативности, избегания ответственности к проявлению активности, самореализации, творчеству, корпоративной культуре.

Вместе с тем парадоксальность сложившейся ситуации в отношении педагогического труда обуславливает ряд деструктивных тенденций объективного и субъективного характера: (а) размытость критериев оценки эффективности деятельности педагога; (б) нереалистичность социальных ожиданий относительно возможностей как системы образования в целом, так и непосредственно педагога в плане экономических и социальных выгод; (в) неопределенность нормативно-правовой базы, приводящей к размытости функциональных обязанностей, выполнению, помимо осуществления функций непосредственной профессиональной деятельности, и других видов работ; (г) противоречия между самооценкой целей, критериев эффективности и результатов профессиональной педагогической деятельности и оценкой их со стороны должностных лиц. Фактическая ориентированность руководства на формальные, результативные показатели; противоречия между высокой интенсивностью социальных контактов, необходимостью постоянно эмоционально выкладываться и ограниченной возможностью педагога сохранить свой эмоционально-психологический потенциал; рассогласование в темпах развития мотивационного и операционального компонентов личности и др.

В своем исследовании мы опирались на следующие позиции: высокие требования, предъявляемые содержанием профессии и социально-экономическими условиями ее реализации, рождают ряд противоречий между динамично меняющимися требованиями к профессиональной деятельности и внутренней готовностью педагога к их выполнению. Все это может обуславливать когнитивный диссонанс, внутриличностную конфликтность, размытость ценностей, маргинальность профессиональной идентичности педагога, определяя тенденции и направленность его личностных трансформаций. Исходя из данного предположения, объектом исследования выступили педагоги, работающие в учреждениях образования разных типов и видов, предметом исследования – динамические характеристики интегральных подструктур личности педагогов: показатели профессиональной направленности и профессиональной идентичности. Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено лонгитюдное (с 2005 по 2015 г.) исследование. Эмпирическая выборка была сформирована посредством рандомизации и в общей сложности представлена 840 респондентами: из числа преподавателей системы высшего образования 448 чел. и учителей 392 чел.

По окончании исследования были получены следующие результаты. Общий индекс удовлетворенности трудом за прошедшие десять лет снизил свои показатели на 17,4 %. Если провести сравнение показателей по критерию «категория респондентов», то можно отметить, что наиболее низкие показатели удовлетворенности своей профессиональ-

ной деятельностью отмечены у преподавателей вузов по следующим показателям: уровень профессиональной ответственности, уровень притязаний в профессиональной деятельности и предпочтение выполняемой работы высокому заработку. Анализ результатов исследования по показателю «Ценности профессиональной жизни» позволяет сделать следующие выводы. У учителей реализация терминальных ценностей в сфере профессиональной жизни снижена за 10 лет с 85,6 до 74,2 %, у преподавателей с 93,5 до 74,7 %. Таким образом, можно констатировать, что в сложившейся ситуации у представителей педагогического сообщества – учителей и преподавателей – отмечается снижение познавательной активности, стремление к прагматичности, поиску конкретной выгоды от профессиональной деятельности, стремление к стабильности. Следовательно, можно установить динамику трансформаций компонентов профессиональной идентичности с наличием признаков деструктивного характера, проявляющихся в неустойчивом представлении педагога о себе как профессионале; в дисгармоничных отношениях к ценностям, нормам, идеалам профессионального сообщества, в рамках которого он осуществляет свою профессиональную деятельность; во внутренне недифференцированном чувстве «за» или «против» самого себя; в переживаниях неустойчивости своей ценности; в трудностях профессиональной самореализации.

По показателю профессиональной направленности выявлены следующие результаты. Для педагогов, участвующих в исследовании в 2015 г., свойственна следующая иерархия мотивов в структуре педагогической направленности по уровню значимости: (1) направленность на себя, на достижение субъективно значимых целей; (2) на профессиональную задачу (на преподаваемый предмет); (3) на взаимодействие (с ребенком, коллегами). Данная иерархия мотивов обусловлена, на наш взгляд, следующими факторами. В ситуации неопределенности статусно-ролевых, функционально-целевых позиций педагога как субъекта профессиональной педагогической деятельности, возникших в результате переустройства системы образования, имеющаяся система ценностей, доминирующих мотивов вступила в конфликт и не может быть реализована в сложившихся условиях профессиональной деятельности. Переживание этого состояния препятствует выполнению деятельности и начинает выступать в качестве психологического барьера, эмоциональной напряженности, характеризующихся критическим оценочным отношением педагога к себе, к результатам своей работы. Для снятия эмоционального напряжения, преодоления психологических барьеров и сохранения мнимой личностной целостности педагога прибегают к использованию стратегий самоутверждения, доказательства своей профессиональной состоятельности, к ориентации на предметную сторону профессии, подчинению общепринятым нормам и правилам осуществления деятельности. Выполнение работы только в рамках нормативно

заданной деятельности, сомнение педагога в том, что его действия окажут значимое влияние на ход событий и приведут к желаемому результату в итоге формируют безынициативность, безразличие к происходящему в образовательных организациях.

Мотивационная направленность педагогов на себя, на удовлетворение своих притязаний также имеет свои особенности. Деструктивный характер данной направленности (высокие значения этого показателя отмечены у 37 % педагогов) проявляется в открытой демонстрации своего равнодушия к работе и обучающимся, ориентации на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность. Конструктивный характер направленности «на себя» (13,8 % педагогов) характеризуется потребностью педагога в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации в сфере педагогического труда, стремлением к повышению своей компетентности, квалификации.

Анализ результатов теста самоактуализации личности (САТ) показывает изменения в ценностно-смысловых ориентациях педагогов за последнее десятилетие. Изменения проявляются в выраженном снижении значений шкалы «компетентность во времени» (на 15,3 %), а также показателей шкалы «поддержка» (на 15 %), что позволяет говорить о росте количества респондентов с преобладанием внешнего локуса контроля, высокой степени зависимости, конформности, ориентацией педагогов на дискретное восприятие своего жизненного пути, на один из отрезков временной шкалы, как правило, настоящего – стремление жить одним днем, довольствоваться настоящим.

Таким образом, подводя итоги исследованию трансформаций в таком сложном психологическом свойстве личности, представляющем собой устойчивую систему внутренних побуждений и жизненных целей педагога, как профессиональная направленность, можно констатировать наличие динамических процессов и конструктивной, и деструктивной направленности. Конструктивная направленность личностных трансформаций характеризуется перестройкой мотивационной структуры личности с предметной направленности на гуманистическую, осознанием системы своих мотивов поведения, деятельности и соотносением их с нравственными, смысло-жизненными ценностями. Рост данной направленности отмечен у 22,6 % педагогов. Конструктивный характер направленности «на себя», отмеченный у 13,8 % педагогов, принявших участие в исследовании, позволяет отметить растущую потребность данных представителей педагогического сообщества в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации в сфере педагогического труда. Вместе с тем следует обозначить перечень личностных трансформаций деструктивного контекста: увеличение количества педагогов с преобладанием внешнего локуса контроля, высокой степени зависимости,

конформности, сниженным уровнем ответственности и самоконтроля, с ориентацией на дискретное восприятие своего жизненного пути.

Следовательно, нечеткость основных ориентиров реформирования образования, отсутствие аргументированных прогнозов последствий инновационных преобразований приводят к проявлениям сверхнормативной активности педагога как приспособительной функции, направленной на устранение неудовлетворенности социально-профессиональным статусом, преодоление когнитивного диссонанса, кризисного состояния, часто проявляемой в формах деструктивного характера. Личностные трансформации деструктивного характера выступают в качестве серьезного источника дезадаптации других субъектов образовательного процесса, что обуславливает необходимость психологического сопровождения педагога. Система профилактики личностных трансформаций должна опираться на гуманистический подход, принципы культуросообразности, социальности. Создание системы непрерывного образования, направленного на активизацию психологических ресурсов совладания с трудными профессиональными ситуациями, развитие положительного самоотношения, осознанной саморегуляции, позитивных установок на самоэффективность и устойчивость к рабочим стрессам, более гибкого, адаптивно активного поведения, обеспечат подготовку педагогов к инновационным изменениям в системе образования.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ И НЕПРЕРЫВНОСТЬ

А. А. Безносюк

В статье проанализирован опыт внедрения контекстного обучения. Современное высшее образование рассматривается как непрерывный процесс. Основная задача высшего образования – возможность получения высшего образования в течение всей жизни.

The article analyzes the experience of the implementation of contextual learning. Modern higher education is seen as a continuous process. The main task of higher education – it is an opportunity for higher education throughout life.

Ключевые слова: высшее образование, контекстное обучение, непрерывное образование, университет.

Key words: higher education, contextual learning, continuing education, university.

Источниками теории и технологий контекстного обучения являются: во-первых, теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; во-вторых, понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности; в-третьих, деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике [2, с. 228]. Облегчить переход от учения к труду посредством увеличения времени пребывания студента на производстве и резкого сокращения объема фундаментальной научной информации в содержании обучения было бы шагом назад в развитии образования. Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить теоретические знания на «канву» профессиональной деятельности. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной работы студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих. Следовательно, контекстным является обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные. Главным здесь является развитие с опорой на усваиваемую научную информацию, способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции и задачи, решать проблемы и посредством этого овладевать целостной профессиональной деятельностью. В контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки студентом собственных целей и путей их достижения, для движения его дея-

тельности от учения к труду. Это мотивирует познавательную деятельность, учебный материал и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Студент развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций. Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов: (а) пространственно-временной контекст: прошлое (образцы теории и практики) – настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемая профессиональная деятельность); (б) системность и межпредметность знания; (в) возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике; (г) сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства; (д) знакомство с должностными функциями, обязанностями и ответственностью специалиста; (е) ролевую «инструментовку» профессиональных действий и поступков; (ж) понимание должностных и личностных интересов будущих специалистов [2, с. 234–235].

Исходя из вышеизложенного, основными принципами контекстного обучения можно назвать: (1) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность; (2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; (3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; (4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; (5) ведущую роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); (6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; (7) открытость, т. е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов; (8) единство обучения и воспитания личности профессионала; (9) учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося [2, с. 235].

Основная цель контекстного обучения – обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной работе сту-

дентов их целостной профессиональной деятельности как будущих специалистов (бакалавров, магистров) и членов общества. В этом процессе предполагается также достижение следующих целей: (а) развитие личности профессионала, его интеллектуальной, предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности; (б) развитие способности к непрерывному образованию, самообразованию. Конкретные цели в контекстном обучении определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких социально и профессионально важных качеств (компетентностей) организуется образовательный процесс [2, с. 236]. В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К базовым относятся: (а) учебная деятельность академического типа, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место исключительно передача преподавателем информации студентам. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы; (б) квазипрофессиональная деятельность, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения; (в) учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная практика) функции. Оставаясь учебной, работа студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной базой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве промежуточных форм деятельности могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и др. Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику перевода учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на производстве [2, с. 240].

Очевидны и возможности практического приложения данных психологических исследований к разрешению проблем современного образо-

вания. Об этом свидетельствует опыт разработки как психолого-педагогической теории, так и педагогических технологий контекстного обучения применительно прежде всего к проблемам непрерывного профессионального образования. Если и начинать подготовку специалистов совместно с заказчиком, то схема «Школа-Педвуз» идеальна, так как Министерство образования и науки есть одновременно и «потребитель», и «изготовитель». Мы предлагаем (рисунок) следующую модель контекстного обучения учителя.

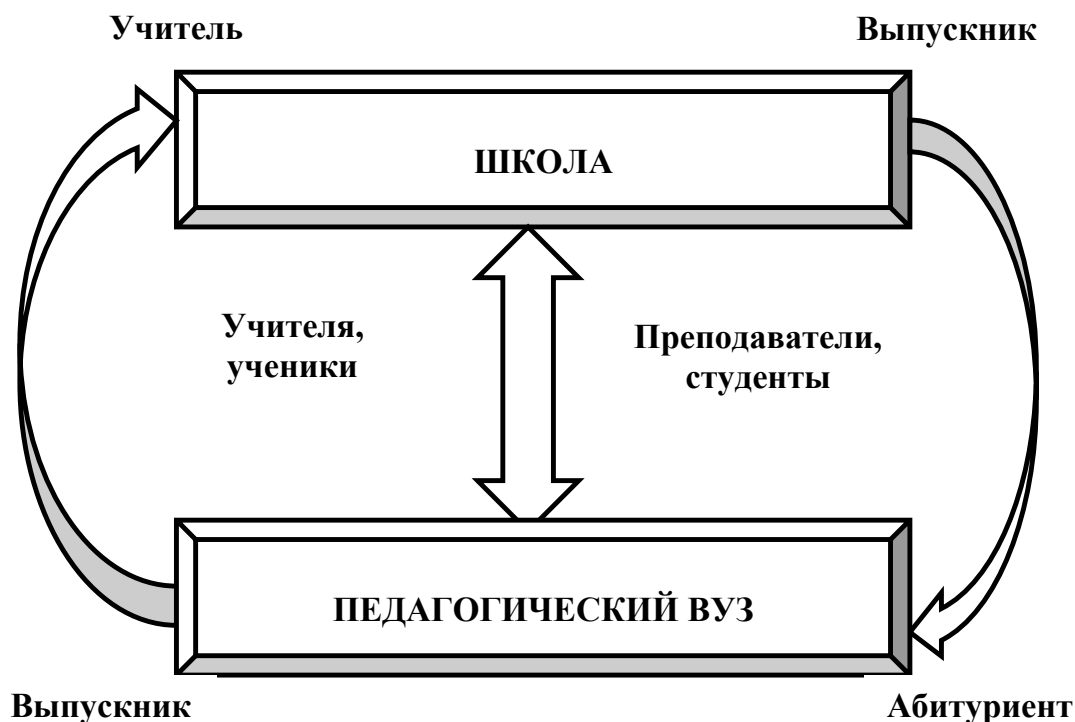


Рисунок. Модель подготовки учителя

Рассмотрим, что же изменяется в подготовке: (1) в школе подготовкой учеников и особенно методической подготовкой учителей занимаются преподаватели вузов (это не новшество, в Узбекистане даже доктора наук, профессора 2–4 ч в неделю читают лекции в колледжах, начальники цехов, мастера с предприятий проводят практические занятия со своими будущими сотрудниками) и студенты старших курсов (их влияние на профориентацию учеников); (2) учитывается желание студента в будущем работать в соответствующей школе; совместно с руководителями школы, вуза составляется индивидуальная программа подготовки студента, где активное участие с первого дня принимают учителя школы непосредственно в самой школе и на практических занятиях в вузе (персонально подготовкой занимались еще в 60-е гг. XX в. в КБ, в частности конструктор космических кораблей С. П. Королев, а сейчас на этом делают акцент европейские и американские компании). И тогда после окончания вуза не будет звучать фраза выпускнику: «Забудь, что учили

в институте, учишь заново...». Школа наравне с вузом принимает активное участие в подготовке своего будущего учителя; (3) студент старших курсов активно принимает участие в школьной жизни и, окончив вуз, уже является готовым учителем, мастером своего дела, знающим и коллектив школы, и учеников; (4) главное в такой схеме подготовки желание и возможности ректора, профессорско-преподавательского состава вуза, директора, учителей школы. От руководства министерства образования и науки зависит создание механизма организации данного процесса [1, с. 13–14].

Жить и учить по-новому; только общие усилия заказчика, вуза и непосредственное участие самого студента способны дать результат – сформировать специалиста, который будет соответствовать реалиям сегодняшнего дня и будущего времени. Современное высшее образование рассматривается как непрерывный процесс, только на основе тесного взаимодействия и согласованности научных и методических подходов всех звеньев непрерывного образования можно надеяться на положительный конечный итог – развитие личности.

Список литературы

1. Безносюк А. А. Качество образования: современные стратегии и перспективы развития // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф., Брест, 15–16 мая 2015 г.: Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол.: А.Н. Сендер [и др.]. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 7–14.
2. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Университетская книга, 2010. – 300 с.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА

Г. Н. Белорыбкин
С. В. Климин

Национальная система учительского роста направлена на повышение качества работы и повышение имиджа учителя. Механизм ее реализации требует учитывать индивидуальные достижения учителя. Используются такие технологии и инструменты, как автоматизированная аттестация, индивидуализированное повышение квалификации, сертификация статуса.

National system of teacher growth aimed at improving the quality of work and improving the image of the teacher. The mechanism of its implementation requires to take into account the individual accomplishments of teachers. Using such technologies and tools as automated certification, personalized training, certification status.

Ключевые слова: национальная система учительского роста, механизм, технологии, аттестация.

Key words: National system of teacher growth, mechanism, technology, certification.

Президент РФ Владимир Путин по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования (23.12.2015 г.) 2 января 2016 г. подписал перечень поручений. В одном из них была сформулирована необходимость: «обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания ими обучения в таких организациях, предусмотрев издание соответствующих нормативных правовых актов».

Сложившие к этому времени на территории Пензенской области формы работы в целом соответствуют поручению Президента РФ. В связи с этим после дополнительных уточнений был создан региональный компонент национальной системы учительского роста и определено, что национальная система учительского роста – это форма саморегулируемого развития педагогических кадров. Целью системы является повышение качества работы и ответственности учителя за результаты своего труда. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: (1) создать механизм профессионального роста на протяжении всей трудовой деятельности; (2) внедрить эффективный контракт как средство профессиональной защиты и зоны ответственности учителя; (3) внедрить профессиональный стандарт учителя как главный критерий роста; (4) переориентировать аттестацию учителей с контрольной функции на функцию развития. Соединить аттестацию учителя с адресным повышением квалификации через индивидуальную

карту достижений и сертификацию; (5) создать независимое экспертное сообщество, состоящее как из индивидуальных экспертов, так и профессиональных сообществ; (6) разработать механизм дифференциации учителей, образовательных организаций и мероприятий.

Многие из этих задач были сформулированы, но так и не реализованы в различных документах Правительства РФ. Так, положение о необходимости ориентации на профессиональный стандарт при аттестации и взаимосвязи аттестации с индивидуализированным повышением квалификации довольно подробно было изложено в «Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», в которой, в частности, написано: «При сохранении лучших традиций подготовки российских учителей и воспитателей необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития. Задачи: (а) разработка и внедрение новых персонифицированных моделей повышения квалификации на основе профессионального стандарта педагога (2015–2018 гг.); (б) разработка и апробация методики оценки соответствия педагогических работников уровню профессионального стандарта педагога в процессе аттестации (2015–2016 гг.); (в) разработка нормативной правовой базы аттестации педагогических работников на основе профессионального стандарта педагога (2015–2016 гг.); (г) обеспечение перехода и внедрение системы аттестации педагогических работников общего образования на основе требований профессионального стандарта педагога (2015–2020 гг.); (д) реализация во всех общеобразовательных организациях эффективной кадровой политики, основывающейся на эффективном контракте с педагогическими работниками, обеспечивающей сбалансированные расходы в сфере общего образования в средне- и долгосрочном периодах (в рамках подушевого финансирования и с учетом значительного увеличения численности обучающихся); (е) повышение престижа профессии педагога в профессиональной среде и в обществе; (ж) создание условий для профессионально-общественной оценки профессионального уровня педагога»¹.

В рамках сформулированных требований был разработан механизм реализации национальной системы учительского роста. Среди ключевых положений можно выделить следующие:

(1) многоуровневая дифференциация педагогов. В рамках добровольной сертификации учителей высшей квалификационной категории, сопровождаемой новой региональной системой морального и материального стимулирования, предлагаются следующие уровни (статусы, введение которых в отличие от введения новых должностных уровней

¹ № 3241п-П8, утверждена 28.05 2014 заместителем председателя Правительства РФ О. Голодец.

не требует согласования с Минтрудом и Минфином – аналогично введению квалификационных категорий на основе нормативного акта Минобрнауки России): «учитель» – «учитель-методист» – «учитель-наставник». Это позволит обоснованно выделить из группы учителей высшей категории, во-первых, группу учителей, составляющих наиболее профессиональное ядро (учителя-методисты), и, во-вторых, группу учителей, активно передающих педагогический опыт, в том числе молодым специалистам, в рамках мероприятий по повышению квалификации (учителя-наставники). Такая сертификация может сопровождаться одновременной аттестацией на высшую категорию. За счет этого будет обеспечено практическое введение шкалы профессионального роста не только для небольших групп учителей (например, в рамках мероприятий по определению лучших учителей года и т. п.), но и для всего учительского сообщества, особенно для наиболее способной и амбициозной его части;

(2) аттестационная и сертификационная оценка компетенций учителей. Наряду с существующим механизмом аттестации учителей необходимо внедрить систему индивидуальных достижений, критерием которой будет аттестация на соответствие профессиональному стандарту, определяющая направление адресного повышения квалификации учителя с последующей сертификацией. По сути, необходим переход от аттестации знаний к аттестации профессиональных компетенций, как это уже сделано во многих отраслях экономики и особенно в бизнес-структурах. В этих структурах апробировано множество ручных и автоматизированных систем и методик аттестации кадров. В образовании таких систем, которые бы соответствовали психолого-педагогическим требованиям и прошли экспертизу на валидность, не так много. Приведем пример успешного опыта – автоматизированная система комплексного профессионального тестирования, разработанная «Ассоциацией развития технологий оценки работников и образовательных учреждений» и апробированная в 15 субъектах РФ на протяжении пяти лет. В этой системе подразделяются критерии оценки на конкретные, детальные профессиональные умения и специальные способности, учитываются все требования к ним, установленные квалификационными характеристиками и профстандартом, а также осуществляется автоматизированный анализ данных для планирования адресного повышения квалификации каждого учителя и отслеживания динамики качества педагогических кадров в регионе;

(3) общественное признание. Предлагается при аттестации и/или сертификации учителя учитывать степень его активности в различных мероприятиях, участие его учеников в олимпиадах, творческих конкурсах и соревнованиях различного уровня (только по желанию самого оцениваемого учителя) без учета данных ЕГЭ (ОГЭ). Аттестация должна

осуществляться с участием наиболее компетентных представителей педагогического сообщества, входящих в региональный реестр экспертов.

Оценка таких данных экспертами отвечает требованию об обеспечении независимости аттестации и сертификации учителей на основе привлечения к этим процедурам представителей профессионального сообщества (в соответствии с положением доклада Президента РФ на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования в РФ 23.12.2015 г.). При этом участие экспертов должно быть ограничено только указанной областью. Оценка результатов труда учителя экспертами (профессиональные компетенции более объективно оцениваются с помощью профессионального тестирования умений и специальных способностей) обеспечивает практическую реализуемость данной модели экспертных функций в новой системе аттестации и сертификации учителей. Она отвечает реально имеющимся возможностям, учитывает необходимые затраты времени и ресурсов региональными организациями, проводящими оценку учителей, и самих экспертов – педагогических работников. В результате реализации предложенного подхода будет создана мотивация для развития профессионализма в системе образования, произойдет переход ведущей роли в образовательной организации от директора к учителям высшего уровня, возрастет имидж учителя и повысится качество образования и воспитания детей.

Наиболее оптимальным вариантом внедрения национальной системы учительского роста является создание опорных школ, выстроенных на новых принципах профессионального стандарта. Школам будет необходимо соревноваться между собой, чтобы получить данный статус. Внедрение профстандарта во всех школах одновременно приведет, с одной стороны, к массовому уходу учителей, особенно в сельской местности, с другой – к тихому саботажу оставшихся. Это может дискредитировать саму идею.

Школа всегда являлась отражением социально-экономических запросов общества. Сегодня российская экономика и общество идут по пути дифференциации и концентрации, когда наряду с традиционными предприятиями и отраслями появляются новые – прорывные, аккумулирующие современные идеи и ресурсы, например, nanoиндустрия или роботостроение, которые опираются на технопарки и наукограды. Особенностью этого развития является стремительная смена технологий и форм работы. Поэтому школа, для того чтобы соответствовать этим требованиям, должна, с одной стороны, сохранить базовые ценности общества, а с другой – научиться оперативно реагировать на текущие изменения. Сосуществование двух систем – традиционной и новой – неминуемо породит конкуренцию и дифференциацию образовательных организаций, что позволит обществу переключиться от критики образо-

вания к выбору той или иной системы. Попытки реформировать традиционную систему образования на протяжении последних 20 лет не дали ощутимого эффекта повышения качества образования и привели к разрыву между требованиями экономики и предложением школы. Во многом это предопределено тем, что большая часть энергии преобразований уходила не на созидание новой модели, а на борьбу со старой. В этой связи для достижения реального эффекта в сжатые сроки национальную систему учительского роста целесообразно внедрять параллельно с традиционной, создавая условия для здоровой конкуренции, что неминуемо приведет к поступательному переходу к новой школе, которая будет реагировать на вызовы общества и соответствовать запросам экономики.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Т. П. Браун

В статье рассмотрено понятие профессионально-педагогической культуры как неотъемлемой части профессиональной компетентности, ее компоненты, особенности, уровни сформированности и классификация педагогических ценностей.

In this article concept professional and pedagogical culture as integral part of professional competence, her components, specific features, levels of formation and classification of pedagogical values are considered.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая культура, педагогические ценности.

Key words: professional and pedagogical competence, professional and pedagogical culture, pedagogical values.

Понятие «компетентность» характеризует синтез теоретической и практической готовности человека к выполнению определенной деятельности, сегодня оно широко применяется в теории и практике общего и профессионального образования. А. К. Маркова [4] обозначает виды профессиональной компетентности, которые определяют зрелость человека в профессиональной деятельности: (а) специальная компетентность, представляет собой владение собственно профессиональной деятельностью на вполне высоком уровне, возможность проектирования своего дальнейшего профессионального развития; (б) социальная компетентность – навык совместной профессиональной деятельности и использования принятых в определенной профессии приемов профессионального общения; (в) социальная ответственность за результаты своего труда; (г) личностная компетентность – владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; (д) индивидуальная компетентность – наличие методов самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, способность к профессионально личностному росту, самоорганизации и самовосстановлению.

Профессионально-педагогическая компетентность включает в себя готовность педагога к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, владение специалистом необходимыми для успешной педагогической деятельности знаниями, опытом и профессиональной культурой. Формирование данной компетентности продолжается на протяжении всего профессионального пути. Важной и неотъемлемой частью профессиональной компетентности является профессиональная культура, которая понимается как развитая способность к решению профессиональных задач на основе сформированного профессиональ-

ного мышления. Разновидностью профессиональной культуры считается профессионально-педагогическая культура. По мнению И. Ф. Исаева, профессионально-педагогической культурой является интегративная характеристика личности педагога, включающая в себя определенный уровень овладения профессионально-педагогическими ценностями, личностно-ориентированными технологиями и приемами творческой самореализации в профессиональной деятельности [3]. А. В. Барабанщиков выделяет следующие слагаемые педагогической культуры: педагогическая направленность личности, психолого-педагогическая эрудиция и интеллигентность, нравственная чистота, гармония рационального и эмоционального, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, система профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, требовательность, потребность в самосовершенствовании. В. А. Сластенин рассматривает профессионально-педагогическую культуру человека как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности педагога, и выделяет в ней три компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий [5]. Аксиологический компонент образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования. Технологический компонент включает в себя способы и приемы педагогической деятельности педагога. Личностно-творческий компонент раскрывает механизм овладения профессионально-педагогической культурой и ее воплощения как творческого акта. Освоив ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать и интерпретировать их.

Основными функциями профессионально-педагогической культуры являются: гносеологическая, гуманистическая, коммуникативная, информационная, нормативная, обучающая и воспитывающая. Особенности профессионально-педагогической культуры следующие: (а) универсальная характеристика педагогической реальности, которая проявляется в разных формах существования; (б) интериоризированная общая культура, выполняющая функцию специфического проектирования общей культуры в сфере педагогической деятельности; (в) системное образование, состоящее из ряда компонентов, имеющих собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей; (г) единица анализа профессионально-педагогической культуры – творческая деятельность педагога.

Особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры педагога обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности [4]. По мне-

нию И. Ф. Исаева, измерение педагогической культуры может осуществляться как измерение качества деятельности, с помощью экспертных оценок, тестирования, анкетирования, интерпретации результатов педагогических исследований и др. Проблема измерения профессионально-педагогической культуры связана с проблемой критериев и уровней ее сформированности. Критерии определяются исходя из системного понимания культуры, выделения ее структурных и функциональных компонентов, толкования как процесса и результата творческого освоения и создания педагогических ценностей, технологий при профессионально-творческой самореализации личности педагога. Критерии должны быть раскрыты: (а) через качественные признаки (показатели), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; (б) динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве [3, с. 103].

Носителем профессионально-педагогической культуры является личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне, осуществляющая педагогическую деятельность и педагогическое общение. Выделяются четыре уровня сформированности профессионально-педагогической культуры: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный. Адаптивный уровень – неустойчивое отношение педагога к педагогической реальности. Нет активности в плане профессионально-педагогического самосовершенствования, повышение квалификации. Репродуктивный уровень – склонность к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: педагог успешно решает конструктивно-прогностические задачи, осознает необходимость повышения квалификации. Эвристический уровень – высокий уровень умения решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Педагог находится в постоянном поиске. Креативный уровень – высокая степень результативности педагогической деятельности, мобильности психолого-педагогических знаний. Педагог инициирует повышение квалификации, стремится совершенствоваться [3, с. 104–106].

Профессионально-педагогическая культура как самоорганизующаяся социально-педагогическая система испытывает на себе давление законов, существующих в обществе. Педагогическая культура в определенном смысле консервативна. Основу профессиональной культуры педагога в аксиологическом аспекте составляют педагогические ценности как относительно устойчивые ориентиры не только профессиональной деятельности, но и личной позиции. Исходя из анализа классификации общих и профессиональных педагогических ценностей, можно выделить следующие группы педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры [3, с. 69]: (1) ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя (ценности-цели); (2) цен-

ности, обнаруживающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности (ценности-средства); (3) ценности, выявляющие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности (ценности – отношения); (4) ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности (ценности-знания); (5) ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя (ценности-качества). Представленные группы педагогических ценностей образуют систему как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры.

Совокупность педагогических ценностей в качестве норм, регламентирующих профессионально-педагогическую деятельность педагога, носит целостный характер и выступает как познавательно-действующая система, определяющая отношения между его сложившимися взглядами на проблемы профессионального образования и профессионально-педагогической деятельностью [3, с. 64]. Исследователями по проблеме ценностных ориентаций педагогов предложена следующая классификация профессиональных педагогических ценностей: (1) «ценности, раскрывающие профессиональный статус педагога; ценности, показывающие степень вовлеченности личности в педагогическую профессию; (2) ценности, отражающие цели педагогической деятельности» [3, с. 67]. Система объективно существующих ценностей (целей, средств, отношений, качеств и знаний) порождает в сознании педагога личностную систему ценностных ориентаций, формирует его профессиональную культуру, определяет личностно-профессиональную позицию и проявляется в этических и психологических установках. Необходимо, чтобы она существовала не только в сознании педагога, но и его в реальных действиях и поступках.

Несомненно, сложна нравственная жизнь современного педагога, при этом морально-этические качества личности во многом определяют сценарии ее профессиональной жизни. Нравственная жизнь педагога всегда связана как с общественной моралью, так и с профессиональной деятельностью. В структуру индивидуальной нравственности педагога входят: нравственные знания; нравственные взгляды; моральные потребности, мотивы и намерения, связанные с нравственной зрелостью человека; нравственные качества человека. Особое место в структуре индивидуальной нравственности занимают нравственные потребности. Индивидуальная нравственность педагога – показатель развития его личности.

Миграционные процессы и внутренние, и внешние, деформация общекультурных ценностей современного общества, повлекшая за собой кризис системы ценностей и мировоззренческих ориентиров, безусловно, сказались и на сфере образования. Проблему формирования

педагогической культуры и нравственности педагога необходимо исследовать, так как на сегодняшний день она остается острой и нерешенной. Конфликты в образовательной среде стали повседневностью. Это показатель неэффективной деятельности, недостаточной самоорганизации педагога и нарушения профессиональной культуры. Одним из способов решения этой проблемы в рамках непрерывного образования может быть «Школа педагогической культуры и нравственности».

Список литературы

1. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
2. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов: Проблема ценности и марксистская философия. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002. – 206 с. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: информац. система [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf>
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ПЕРЕОЦЕНКИ РОЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Г. Васильев

Дополнительное образование рассматривается как важнейший социальный ресурс и социальный институт, обеспечивающий основному (базовому) образованию возможности отвечать на вызовы современного этапа развития культуры и цивилизации.

Additional education is seen as an important social resource and a social institution that provides the main (basic) education opportunities to meet the challenges of the current stage of development of culture and civilization.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, социальные функции дополнительного образования, культурные смыслы дополнительного образования.

Key words: continuing education, additional training, social functions of additional education, cultural meanings of additional education.

Историческая миссия подготовки общества к переходу в новые культурные эпохи всегда ложится на систему образования. В условиях становления постиндустриальной информационной цивилизации государство и общество сталкиваются с новыми многообразными вызовами, успешный ответ на которые позволит выйти на качественно новый технологический уровень производства и жизни человека, а несвоевременные или неадекватные меры могут привести к стагнации или деградации. Для современной России этот вопрос стоит чрезвычайно остро. Конкурентоспособность экономики и благополучие общества напрямую зависят от того, какую роль в преодолении кризисных явлений сыграет отечественное образование. Сегодня образование в обществе, помимо своих традиционных функций (общественного воспроизводства и трансляции культуры), призвано решать задачи социально-культурного и экономического развития, конструирования будущего, развития индивидуальности граждан. Однако все более очевидно, что возможности общего образования в полноценном осуществлении этой миссии ограничены конституционно закрепленной необходимостью обеспечения равной доступности и равного качества обучения фактически неравным людям. Попытки изменить его содержание и формы, как правило, нацеленные на достижение предметных образовательных результатов, не в состоянии обеспечить разнообразие познавательных мотиваций, предоставить возможности свободного выбора образовательной траектории и сформировать умение проектировать для себя образовательную программу на протяжении всей жизни. Реализовать миссию образования для человека, государства и общества в современном мире позволяет непрерывное культуросообразное дополнительное образование. Его исходной ступенью является переоценка культурных смыслов и стратегической роли дополнительного образования, ориентированного на

свободный выбор образовательных программ, индивидуальную логику их освоения с множеством уровней образовательного результата, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению.

Сфера дополнительного образования создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически оно является инновационной площадкой для отработки образовательных программ, моделей и технологий будущего. Ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что оно превращает творчество и самотворчество детской и подростковой субкультуры в общее дело всего социума, а не отдельных институтов: детского сада, школы, техникума или вуза. В ситуации перехода России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы к системе дополнительного непрерывного образования, социализации и саморазвития человека через расширение возможностей дополнительного образования подрастающих поколений. Все более резко в условиях информационной социализации осознается необходимость общественного понимания миссии дополнительного образования как открытого образования, наиболее полно обеспечивающего право человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи.

Дополнительное образование по своей сути представляет собой специальную траекторию движение личности, которую человек самостоятельно выбирает, чтобы творить самого себя. Свобода и возможность выбора маршрута личного жизненного плана составляют важнейшее содержание миссии дополнительного образования в развитии человека. В связи с особым назначением дополнительного образования и возможностью изменения его ценностного статуса появляется шанс, что реализация государственной политики, заложенная в Указах Президента России 2012 г., позволит дополнительному образованию ответить на вызовы и риски информационной эпохи. Именно на воплощение в жизнь миссии дополнительного образования как социально-культурной практики, развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение дополнительного образования личности в интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства в XXI в., и направлена предлагаемая переоценка роли дополнительного образования детей, подростков и молодежи. Дополнительное образование – это механизм поддержки индивидуализации и самореализации человека, удовлетворения вариативных и изменяющихся потребностей

детей и семей. В постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Применительно к образованию это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства вариативного образования для самореализации личности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора развития человека – индивидуализации – поиска и обретения человеком «самого себя». Дополнительное образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, так, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития, капитализировать (превращать в ресурс) собственные наличные качества и обстоятельства, а также проектировать и формировать будущие возможные качества. Оно направлено на обеспечение персонального жизнотворчества обучающихся в контексте их социально-культурного образования как «здесь и сейчас», так и в плане их социально-профессионального самоопределения, реализации личных жизненных планов. Потребности семей в разнообразных образовательных услугах и сервисах для детей расширяются и становятся более дифференцированными. Еще более многообразными и динамичными являются интересы детей и подростков. Дополнительное образование ориентировано на удовлетворение индивидуально-групповых потребностей, которые объективно не могут быть учтены при организации общего образования. В дополнительном образовании образовательный процесс рассматривается не просто как «подготовка к жизни» или освоение основ профессии, а как, собственно, основа жизни – непрерывный процесс саморазвития, самосовершенствования, увлекательного и радостного потребления интеллектуальных ресурсов. В дополнительном образовании подрастающее поколение учится мечтать, проектировать, планировать, преобразовывать свою жизнь и окружающую действительность, стремясь в своей творческой деятельности к совершенству и гармонии. Такое образование основывается на свободе мысли и действия, творчестве, партнёрстве, уважении достоинства каждой личности. Это становится возможным, поскольку в сравнении с институтом общего образования институт дополнительного образования обладает следующими особенностями: (1) участие в дополнительном образовании на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и системой ценностей; (2) возможность выбора программы, режима ее освоения, смены программ и обучающих организаций, вариативность образовательных траекторий.

Дополнительное образование является инструментом развития человеческого потенциала страны. Традиционные для индустриальной эпохи XX в. источники высокой конкурентоспособности государств, такие как наличие природных ресурсов и уровень технологического развития производства, теряют своё решающее значение. Критерии национального успеха стремительно смещаются в область «человеческого фактора». Актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы, формы мышления, деятельности, коммуникации, определяющие «лицо» современного мира и экономики. Появляется необходимость в индивидуальных образовательных стратегиях, которые реализуются не только в специально организованных учебных формах, но и в других сферах жизни взрослеющего человека. Дополнительное образование позволяет гибко и эффективно реагировать на современные вызовы по отношению к способностям и возможностям человека. Оно существенно расширяет спектр предоставляемых возможностей и обеспечиваемых результатов.

В дополнительном образовании обеспечивается более тесная, чем в основном, связь с практикой, имеются благоприятные возможности для приобретения социального опыта, разнообразия выбора (с правом на пробы и ошибки), профессиональной ориентации, формирования проектной и предпринимательской культуры, установок на созидательную, продуктивную деятельность. Развитие человеческого потенциала средствами дополнительного образования осуществляется также посредством формирования элиты страны (научной, инженерной, культурной и политической) через выявление талантливых детей, развитие их мотивации и способностей.

Дополнительное образование – механизм развития мотивации личности. Оно обладает уникальным мотивационным потенциалом, обеспечивающим высокий познавательный интерес и высокую степень личностной заинтересованности обучающихся. Именно творческая среда в отличие от традиционной среды общего образования способна обеспечить обучающимся широкий спектр условий и возможностей для реализации всего комплекса личностных потребностей, что, в свою очередь, стимулирует их активную свободную деятельность как полноценных субъектов образовательного процесса. Дополнительное образование характеризуется очевидной актуальностью для учащихся, поскольку связано с реализацией личностных потребностей и жизненных планов. В системе дополнительного образования познавательная активность обучающихся всегда выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых различных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, учащиеся получают широкий социальный опыт конструктивных

взаимодействий и продуктивной деятельности. В творческой среде дополнительного образования, обеспечивающей возможности для раскрытия и эффективного развития способностей, формируется творческая социально зрелая и активная личность, стремящаяся к постоянному самообразованию, самосовершенствованию и самореализации на протяжении всей жизни. Созданная в первые годы советской власти система дополнительного образования является одним из уникальных достижений российского образования. Государственный сектор сферы дополнительного образования в России уникален. Практически нигде в мире нет аналогичных по масштабу систем, финансируемых из средств бюджетов всех уровней. Использование лучших традиций и качественная переоценка этой системы в соответствии с задачами развития государства, интересами детей и семей, изменениями технологического и социального уклада позволит России достойно ответить на вызовы постиндустриальной эпохи.

**ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ
НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ
ЛИНЕЙНЫХ ИНЖЕНЕРОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ
ДЛЯ ЛЕСНОЙ ОТРАСЛИ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА)**

**Н. О. Вербицкая
Н. А. Молчанов
А. В. Мехренцев**

В статье рассмотрена проблема несоответствия уровня подготовки выпускников – бакалавров – требованиям работодателей. Предлагается решение данной проблемы непрерывной подготовки бакалавров лесного профиля в рамках проекта инженерной школы на примере лесной отрасли Уральского региона. Предложена инновационная модель непрерывной подготовки линейных инженеров для технологических машин с интеллектуальными системами удаленного управления, обеспечивающая кадровый потенциал лесной отрасли.

The article consider the problem of non-compliance level of training of graduates - bachelors requirements of employers. Proposed solution to the problem of continuous bachelor forestry profile in the project engineering school on the example of the forest industry of the Ural region. A innovative model of continuous training line engineers for technological machines with intelligent remote management systems, providing the human capacity of forest industry.

Ключевые слова: инженерная школа, линейный инженер, лесные машины с интеллектуальными системами удаленного управления.

Key words: school of engineering, line engineer, forestry machines with intelligent remote management systems.

Трудоустройство выпускников вуза лесного профиля с четырехгодичной программой подготовки (бакалавр) – крайне сложная проблема. Работодатель требует от выпускника не только освоения теоретических знаний, но и владения практическими навыками, которые составляют современные инженерные компетенции. Вместе с тем формирование таких компетенций не может быть обеспечено в рамках ФГОС на ступени бакалавриат. Ступень магистратуры более ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность.

На современном этапе развития высокотехнологичного оборудования и машин существует объективный запрос на перемены в системе подготовки инженерных кадров. Отрасли нужны профессионалы с квалификацией инженеров, отвечающей потребностям предприятий. По словам Президента РФ В. В. Путина: «Так, остро не хватает линейных инженеров, а ведь на них держится вся профессия. Нельзя допустить, чтобы существующий кадровый дефицит, а он наблюдается на наших ведущих предприятиях, стал сдерживающим фактором развития экономики. По мнению работодателей, около 40 % поступающих на работу

нужна дополнительная подготовка. Основной принцип деятельности линейных инженеров должен так звучать: организуй и эксплуатируй – организуй работу первичного трудового коллектива и качественно эксплуатируй современное оборудование. Безусловно, эта система должна получить развитие для обеспечения опережающей подготовки линейных инженеров с учётом специфики региональной промышленности» [1].

Устойчивое лесоуправление и лесопользование имеют приоритетное значение в лесной политике и «Стратегии развития лесного комплекса Российской Федерации на период до 2020 г.». Леса России составляют более четверти мировых запасов древесной биомассы и выполняют важнейшие средообразующие и средозащитные функции. Одной из основных целей стратегического развития лесного комплекса Российской Федерации является, в частности, гарантия устойчивого управления лесами, сохранение и повышение их ресурсно-экологического потенциала. Для ее достижения необходимо в том числе научно-инновационное развитие и кадровое обеспечение лесной отрасли России. Возобновляемость лесного ресурса зависит от применяемых щадящих способов лесозаготовок и рациональной деревопереработки. Путем технологического решения данной проблемы становится внедрение в процессы лесозаготовки технологических машин с интеллектуальными системами удаленного управления. По уровню сложности решаемых профессиональных задач работа с высокотехнологичными лесными машинами сочетает в себе функции оператора, технолога по разработке природоохраняющих технологий заготовки древесины с использованием высокотехнологичных комплексов, мастера-организатора на лесозаготовительном участке (рис. 1).



Рис. 1. Трудовые функции линейного инженера (мастерского участка) лесопромышленного комплекса

Оснащение лесной отрасли новыми технологическими машинами с интеллектуальными системами удаленного управления и заинтересованность работодателей в экономических вложениях в этот процесс упирается в недостаточное количество линейных инженерных кадров.

Такие кадры должны быть способны воплотить цепочку: «оператор лесозаготовительного комплекса – технолог природоохраняющих технологий заготовки древесины – мастер-организатор работы первичного трудового коллектива». Данные требования работодателей составляют основу профессионального стандарта линейного инженера лесопромышленного комплекса по фазам деятельности: лесозаготовки, транспортировка древесины, переработка древесины на готовую высокорентабельную продукцию. В своем выступлении на заседании Совета при президенте по науке и образованию Президент РФ также отметил, что: «Эффективным методом подготовки линейных инженеров является практико-ориентированное обучение, качественно развивающее хорошо известную систему заводов-вузов. В процессе такого обучения студент приобретает необходимые навыки эксплуатации современного оборудования и применения технологий, что уменьшает время адаптации выпускников к практической деятельности после окончания вуза» [1].

Современным аналогом заводов-вузов является инженерная школа как дополнительный этап отраслевой подготовки бакалавров, направленная на целевую подготовку линейных инженеров. Линейный инженер лесопромышленного комплекса – это организатор производственных процессов и руководитель мастерского (лесозаготовительного, транспортного, деревоперерабатывающего) участка, деятельность которого регламентирована действующими законодательными и нормативными актами, регулирующими производственно-хозяйственную деятельность в лесной отрасли. Задача инженерной школы лесопромышленного комплекса – целевая опережающая подготовка линейных инженеров для работы с технологическими комплексами с интеллектуальными системами удаленного управления по индивидуальным образовательным траекториям на высокотехнологичной современной методической и материально-технической базе учебного процесса. В решении этой поставленной задачи Уральский государственный лесотехнический университет создал в своей структуре Центр инновационных технологий инженерного образования (ЦИТИО). На его базе реализуется проект «ЦИТИО-инженерная школа» (рис. 2).

Работа инженерной школы направлена на непрерывное образование высококвалифицированных кадров для лесопромышленного комплекса экономики Уральского региона в условиях инновационного развития отрасли. Основу проекта составляет инновационная модель непрерывной подготовки линейных инженеров для технологических машин с интеллектуальными системами удаленного управления с целью обеспечения кадрового потенциала лесопромышленного комплекса региона.

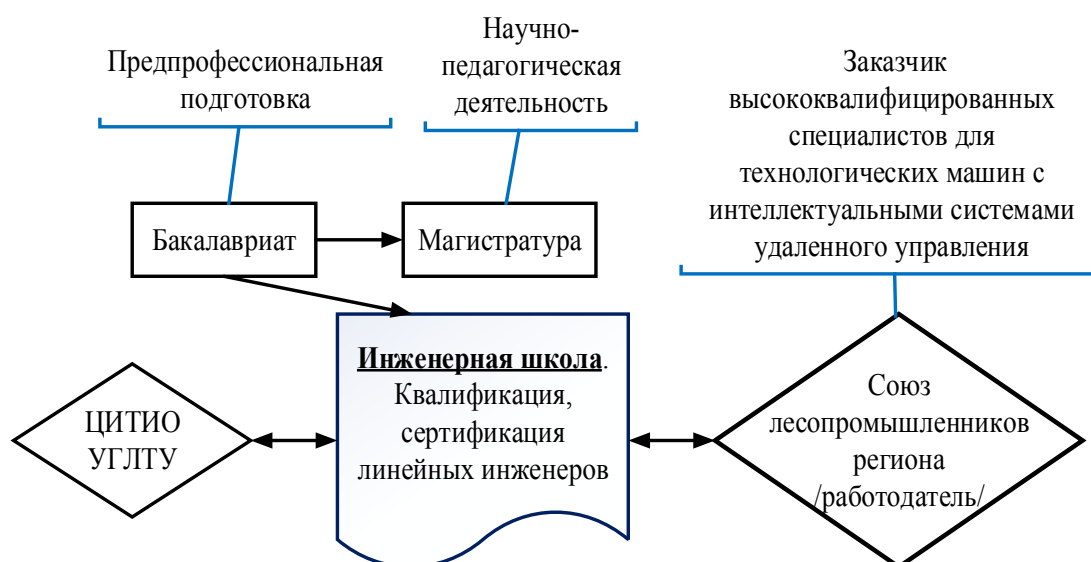


Рис. 2. Содержательная основа взаимодействия инженерной школы УГЛТУ и союза лесопромышленников в подготовке линейных инженеров

Важная роль в модели подготовки линейных инженеров для лесопромышленного комплекса региона отведена социальным партнерам. В рамках проекта «ЦИТИО-инженерная школа» происходит тесное взаимодействие с предприятиями лесопромышленного комплекса Уральского региона (Союзом лесопромышленников – работодателями). Работодатели имеют возможность сотрудничать на всех этапах обучения – от формирования целевого заказа на конкретные профессиональные компетенции специалистов, создания модели будущего выпускника, корректировки всех этапов подготовки до тестирования уже обученных линейных инженеров. Студенты инженерной школы проходят производственную и преддипломную практики на базе предприятий в реальных производственных условиях. В рамках инженерной школы при совместной работе с региональным дилером Komatsu Forest филиала ООО «Комацу СНГ» созданы условия для освоения профессиональных компетенций КОМАЦУ в подготовке линейных инженеров для работы на лесозаготовительных машинах с процессорным управлением.

Литература

1. Заседание Совета при президенте по науке и образованию 23.06.2014 г. // Рос. газета. – Федеральный выпуск от 24.06.2014 г. № 6410 (138). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/45962>; <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2014/06/24.html>

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ КОРПОРАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Волошина

И. О. Котлярова

В статье определены виды корпоративных ценностей университета; охарактеризована программа института дополнительного образования по развитию системы корпоративных ценностей преподавателей и студентов университета с учетом необходимости решения актуальных задач повышения конкурентоспособности университета.

The article defines the types of corporate university values; the program of the Institute of additional education for the development of corporate value system of teachers and students, based on actual directions of improving the competitiveness of the university is characterized.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративные ценности, университет, преподаватели, студенты.

Key words: corporate culture, corporate values, university, professors, students.

Корпоративные ценности являются частью корпоративной культуры университета, придающие ей целостность и способствующие сплочению сотрудников и студентов. Понятие корпоративных ценностей университета трактуется в двух смыслах: как ценности, присущие отдельной образовательной организации высшего образования, и как ценности, свойственные научно-педагогическому сообществу всех сотрудников университетов (страны или мира). Поэтому в структуре корпоративных ценностей университета нами выделяются: инвариантная составляющая (присущая университету как виду организации) и вариативная (характерная для отдельного университета).

Каждый университет, имеющий историю, обладает системой корпоративных ценностей. С одной стороны, она характеризуется некоторой стабильностью. На нее влияют корпоративные ценности, сложившиеся в научно-образовательной сфере в целом: история развития университета, его традиции, вклад наиболее ярких личностей в корпоративную культуру. С другой стороны, вслед за развитием науки, появлением в ней различных тенденций развиваются ценности научно-образовательной университетской сферы. Каждое новое поколение приносит что-то свое в ценностную сферу. Поэтому приходящие в университет студенты, аспиранты, молодые преподаватели, имеющие свои системы ценностей, вызывают изменения в системе корпоративных ценностей в университете.

По данным научных исследований, проведенных в нашем и других университетах, причины недостаточно высокого уровня корпоративной культуры могут крыться: (а) в отсутствии организационной этики; (б) незнании норм культуры общения; (в) несоответствии личностных ценно-

стей сотрудников корпоративным ценностям университета; (г) а также могут быть связаны с динамичностью самих этических норм в обществе, в том числе в научно-образовательной сфере. Проведенное авторами исследование и анализ его результатов показали, что в крупных университетах преобладают вторая и третья причины. Это объясняется тем, что в больших развитых университетах обычно разрабатываются: политика, миссия, программа развития, Устав и другие нормативно-регламентирующие и перспективно-ориентирующие документы, в которых заданы ориентиры развития корпоративной этики. Как правило, имеются университетские атрибуты, требования к дресс-коду, традиционно проводимые мероприятия, что также способствует сплоченности преподавателей и студентов университета. В то же время индивидуальные ценностные ориентации сотрудников весьма разнообразны и могут нарушать целостность корпоративных ценностей в вузе. Обновление состава научно-педагогических сотрудников происходит непрерывно. Динамичность и разнонаправленность развития, равно как и несоответствие порой ценностных ориентаций отдельных студентов и преподавателей корпоративным ценностям, присущим научно-образовательной сфере, требует осуществления постоянной деятельности по развитию системы корпоративных ценностей сотрудников и учащихся университета.

Такая работа проводится в вузе многими подразделениями, отвечающими за кадровое развитие, имидж университета, его политику. Однако координирующая роль принадлежит образовательным подразделениям университета (самим преподавателям, учебным отделам, институтам (центрам) дополнительного профессионального образования), поскольку именно они занимаются целенаправленным развитием профессорско-преподавательского состава (далее – ППС). Предлагая мероприятия по совершенствованию системы корпоративных ценностей преподавателей и студентов университета, мы полагаемся в том числе и на опыт работы Института дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) (далее – ИДО ЮУрГУ (НИУ)), работающего в рамках Проекта 5-100.

Задачей образования является приобщение студентов и новых преподавателей к корпоративным ценностям университета, с одной стороны, и совершенствование системы корпоративных ценностей за счет обогащения, пополнения, развития человеческого ресурса университета – с другой. Однако в настоящее время нельзя ограничиться только образовательными мероприятиями, поскольку динамичная обстановка требует постоянной диагностики ценностных ориентаций преподавателей и студентов. Поскольку одним из ключевых направлений повышения конкурентоспособности университетов, согласно проекту 5-100, является повышение доли научных исследований в университете, приоритетность

научной составляющей в деятельности научно-педагогических сотрудников, то и особенность деятельности ИДО ЮУрГУ (НИУ) состоит в сочетании процесса организации непрерывного образования с научной деятельностью. Во главу угла поставлена задача проведения исследования, изучения передового опыта различных стран и разработка соответствующего кодекса. Целостная программа деятельности включает, таким образом: (1) организацию и проведение исследования по проблеме развития корпоративных ценностей преподавателей и студентов университета; (2) разработку этического кодекса университета; (3) организацию и реализацию непрерывного образования студентов и сотрудников в направлении развития у них корпоративных ценностей.

Для решения поставленных задач выполняются следующие мероприятия: (а) создана и функционирует международная исследовательская группа с участием ученых из Чехии, Словакии и Китая по изучению корпоративных ценностей в университете; по результатам первого этапа работы прошло выступление на международной конференции в Испании (Валенсия) 8–10 марта 2016 г.; (б) проводятся научные исследования аспирантов и докторантов по различным аспектам корпоративных ценностей университета; (в) разрабатываются совокупности содержательно преемственных модулей, способствующих воспитанию ценностей бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов в русле корпоративных университетских ценностей; (г) создана программа дополнительного профессионального образования, направленная на развитие корпоративных ценностей аспирантов ЮУрГУ (НИУ); (д) разрабатывается аналогичная программа для ППС.

Комплексное решение всех поставленных задач направлено на внутреннее укрепление университета, придание ему большей целостности, совершенствование его корпоративной культуры, а также повышение конкурентоспособности среди университетов мира.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Н. П. Залкина

В статье представлен авторский взгляд на процесс формирования педагогической компетентности преподавателя профессионального образовательного учреждения; выявлены направления профессионально-педагогической деятельности преподавателей по формированию педагогической компетентности; описаны этапы формирования и критерии сформированности педагогической компетентности.

The author's view of process of formation of pedagogical competence of the teacher of professional educational institution is presented in the article; the directions of professional and pedagogical activity of teachers of formation of pedagogical competence are revealed; stages of formation and criteria of formation of pedagogical competence are described.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, модель, моделирование; мотивационный, деятельностный, рефлексивный, содержательный этапы; критерии сформированности педагогической компетентности.

Key words: pedagogical competence, model, modeling; motivational, activity, reflexive, substantial stages; criteria of formation of pedagogical competence.

Педагогические процессы относятся к тем социокультурным феноменам, которые не всегда поддаются количественному измерению и контролю. Отношения между субъектами образовательного пространства отличаются исключительной сложностью, в них взаимодействует многообразие факторов, взаимовлияние которых неоднозначно, вариативно, их интенсивность и характер подвижны и неопределенны. Важно учитывать, что в образовательном процессе участвуют субъекты, поступки, чувства и мысли которых не могут иметь числового выражения, поэтому объективно необходимым становятся различные методы качественного анализа содержания процессов в образовательной среде, среди которых определенную эффективность имеет метод моделирования педагогических процессов. В педагогической деятельности модель выполняет следующие функции: уточнение структуры действующих и создаваемых педагогических и образовательных систем; определение основных параметров и путей их совершенствования; проведение сравнительного анализа оригинала и модели, выявление качественных характеристик [3].

В процессе исследования нами выделены следующие направления профессионально-педагогической деятельности преподавателей по формированию педагогической компетентности [1]: (1) проектирование педагогической деятельности, ее реализация, а также осмысление процесса деятельности и ее результата с последующим перепроектированием в соответствии с динамикой образовательного процесса; (2) включение в педагогический диалог с субъектами образовательного процесса с целью согласования педагогических позиций, целей и задач,

а также обмена педагогическим опытом, что позволяет преодолевать ограниченность личностного педагогического опыта; (3) формирование педагогической среды сотрудничества преподавателей и студентов, которая призвана снизить уровень личностных, возрастных, социокультурных барьеров в профессионально-педагогическом взаимодействии. Управление процессом формирования педагогической компетентности предполагает особое построение образовательного пространства для всех субъектов учебного заведения профессионального образования, которое обеспечит возможность профессионально-педагогического развития педагога. Вместе с тем модель должна строиться, опираясь на логику процесса формирования педагогической компетентности педагога, которая предполагает следующие этапы: мотивационный, деятельностный, рефлексивный, содержательный [2].

На мотивационном этапе формируется понимание сущности и профессиональной значимости овладения педагогическими компетенциями, а также создаются условия для профессионально-педагогической проблематизации педагога. Успешность прохождения мотивационного этапа в предлагаемой модели оценивается на основании следующих критериев: (а) позитивное самоопределение педагогов к профессионально-педагогической деятельности; (б) позитивный эмоциональный настрой преподавателей на образовательный процесс; (в) понимание педагогами значимости социальной миссии профессионально-педагогической деятельности в условиях профессионального образования; (г) стремление преподавателей к самореализации посредством педагогической деятельности в условиях профессионального образования.

На деятельностном этапе преподаватели реализуют педагогическую компетентность в рамках профессиональной деятельности, опираясь на имеющиеся знания и опыт, в соответствии с целями и задачами образовательного процесса. Деятельностный этап оценивается как успешно реализуемый на основании следующих критериев [5]: (а) педагог осуществляет проектирование и перепроектирование педагогической деятельности в соответствии с ее целями, задачами и условиями осуществления на основе компетентностного подхода; (б) преподаватели реализуют педагогическую компетентность на основе известных педагогу методологических и методических подходов; (в) педагогическая деятельность преподавателей осуществляется на принципах сотрудничества как важнейшего условия ее успешности; (г) реализация педагогической деятельности педагогами в соответствии с социокультурным контекстом образовательного процесса.

Важнейшим этапом формирования педагогической компетентности является *рефлексивный этап*, на котором педагог осмысливает эффективность своей педагогической деятельности, определяет затруднения и возможные риски, проектирует профессионально-личностные изменения для следующего этапа педагогической деятельности. Реализация ре-

флексивного этапа может считаться успешной в том случае, если его результаты соответствуют следующим критериям: (а) педагог анализирует образовательную реальность, осмысляет профессионально-педагогические затруднения, а также проектирует педагогическую деятельность, направленную на преодоление затруднений и успешное выполнение педагогических целей и задач; (б) педагог организует личную профессионально-педагогическую рефлексивную рефлексию, описывая рефлексивные шаги, опираясь на устоявшуюся в педагогической науке и практике систему понятий; (в) результаты рефлексивного этапа достаточны для понимания педагогом личностного профессионально-педагогического потенциала, а также определения актуальных направлений развития образовательного пространства и личностно-педагогического становления.

Содержательный этап определяется результатами педагогической рефлексии педагога и предполагает освоение педагогом актуальных для профессиональной деятельности знаний о системе педагогических компетенций и их структуре, а также об условиях их эффективной реализации. В качестве критериев успешности реализации содержательного этапа мы определяем следующие [6]: (а) правильность, точность и полнота общетеоретических и методических знаний, на основании которых педагог моделирует и реализует компетентностный подход; (б) сформированные представления о системе педагогических компетенций преподавателей, являющихся важнейшим условием успешности педагогической деятельности; (в) понимание системы педагогических компетенций как открытой к развитию в соответствии с динамикой социального заказа, социально-экономической среды и контингента обучающихся; 4) знание описаний образцов педагогической компетентности.

Степень успешности реализации этапов формирования педагогической компетентности у преподавателей может быть описана посредством констатации уровня их результативности [4]. Условно мы определили три уровня: *низкий, средний и высокий*. Констатация *низкого уровня* опирается на слабое развитие всех или большинства показателей, избранных в качестве критериев на каждом этапе, причем нельзя утверждать, что преподаватели реализуют педагогические компетенции, так как имеют о них не критериальные представления. *Средний уровень* результативности прохождения выделенных этапов определяется на основании неравномерности развития избранных показателей, но тем не менее обеспечивающих реализацию педагогической деятельности в соответствии с целями и задачами образовательного пространства. Педагог имеет критериальные представления о системе педагогических компетенций преподавателя профессиональной образовательной организации, но опыт их реализации в профессионально-педагогической деятельности осмыслен и описан на уровне, который не обеспечивает условия развития педагогической компетентности. **Высокий уровень** результата реализации этапов может быть констатирован в том случае,

если все показатели равномерно сформированы, педагог осуществляет профессионально-педагогическую деятельность, опираясь на систему освоенных им педагогических компетенций. Вместе с тем педагог открыт к развитию педагогической компетентности, понимает, что динамика социально-экономической и профессиональной среды требует определенной корректировки педагогической компетентности, являющейся органической частью профессиональной компетентности преподавателей.

Предложенная модель является основанием для разработки программы формирования и развития педагогической компетентности преподавателей системы профессионального образования. Важно отметить, что при условии разработки программы на теоретических основаниях, заложенных в описанную модель, создаются благоприятные условия для профессионально-педагогического развития педагога, формирования его педагогической позиции, но в первую очередь для формирования и развития педагогической компетентности. Важное место в разработанной программе занимают средства формирования педагогической компетентности педагогов. Выделенные средства связаны с модернизацией существующего взаимодействия субъектов образовательного пространства профессионального образования, к которым относятся [7]: (1) доброжелательная атмосфера сотрудничества в педагогическом коллективе и коллективе профессиональной образовательной организации в целом; (2) сформированная педагогическая корпоративная культура, основанная на понимании значимости социальной миссии профессиональной образовательной организации; (3) система управления, ориентированная не только на определение путей развития педагогического коллектива в целом и отдельных педагогов в частности, но и на обеспечение необходимых условий для формирования и развития педагогической компетентности преподавателей; (4) специально организованный процесс самоопределения педагогов к профессионально-педагогической среде, к образовательной реальности профессиональной образовательной организации, к целям и задачам педагогической деятельности; (5) система мероприятий, ориентированная на актуализацию личностного педагогического опыта, а также на осмысление педагогического опыта коллег (педагогические советы, мастер-классы, деловые игры, открытые занятия, семинары, защита педагогических проектов); (6) презентация итогов профессионально-педагогической деятельности коллектива на конкурсах педагогического и профессионального мастерства; (7) организованное в соответствии с педагогическими целями и задачами профессиональной образовательной организации сотрудничество педагогов и студентов не только в рамках образовательного процесса, но и в условиях учреждений и институтов социального окружения; (8) система проектирования педагогами профессиональной деятельности, а также анализа педагогических успехов и неудач; (9) система прогнозирования динамики педагогической реальности в

условиях модернизации профессионального образования, выявления педагогических рисков и соответственно определения путей и средств их минимизации.

Список литературы

1. Залкина Н. П., Сергеева М. Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентностного подхода: моногр. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2013. – 246 с.
2. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: моногр. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
3. Коржув А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: моногр. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: моногр. – М., 2015. – 344 с.
5. Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. Психологические аспекты профессионального самосознания профконсультантов: моногр. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 242 с.
6. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: моногр. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
7. Сергеева М. Г. Компетентностная модель выпускника в условиях непрерывного профессионального образования: моногр. – М., НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.

THE ROLE OF LIFELONG LEARNING IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCES

K. Zdziebło

The aim of the study was to investigate opinion on the development of cultural competence. The study was conducted among 106 employees. The work required is knowledge of other cultures. There is a need postgraduate training on intercultural competences in order to develop attitudes and skills to facilitate relationships with people presenting different culture.

Цель данной работы заключалась в исследовании мнения о развитии культурной компетентности. В исследовании приняли участие 106 человек. Проверялось знание других культур. Исследование показывает необходимость в постдипломном обучении межкультурным компетенциям для развития работающих установок и навыков строить коммуникацию с представителями другой культуры.

Key words: education, intercultural competence, health care.

Ключевые слова: образование, межкультурная коммуникация.

In the era of globalization, constantly uniting Europe, ability to cope with a different culture has become an important and necessary competence. Contact with other cultures leads ultimately to a better understanding of each other and to personal development. To do this, however, could take place, it is necessary to give people the conditions for a safe and effective learning from each other and learn from their diversity. One of the first steps in intercultural education is the understanding of cultural differences [1].

Intercultural education is a response to the demand of modern societies, which are / become a multi-cultural societies. It has to create conditions and support the process of developing a dialogue between representatives of different cultures. It allows members of societies to develop communication skills and learn effective and with respect for diversity, work in intercultural situations, and also develops the skills of good practice in this context. Intercultural education characterized mainly by the diversity of approaches and the ability to use many creative methods [2]. Intercultural competence is the ability of communication and appropriate, effective work in cross-cultural situations. A person who has such powers can: be aware of your attitude and emotions towards another culture (emotional level), cross-cultural approach to the situation from different perspectives (cognitive level); in different cultural situations behave in a flexible way, taking into account other people's (level of behavior).

When determining the aims of education in the development of intercultural competences, should therefore include: (a) the transfer of knowledge about different cultures, cultural differences, diversity, stereotypes, prejudice and discrimination; (b) developing communication skills in an intercultural; (c) overcoming barriers and cultural differences; (d) developing openness towards other cultures and readiness to confront their own proceedings against

its own and foreign culture; (e) to foster awareness, raising awareness of cultural differences; (f) developing the capacity of determining the boundaries of tolerance and to defend them; (g) shaping the attitude of respect for themselves and others [2].

The acquisition of intercultural competence should therefore include: (a) awareness (cultural sensitivity): the attitude and motivation to communicate with a foreigner; (b) the ability of openness-the abandonment of ethnocentrism; (c) awareness of the behavior of self and others; tolerance for ambiguity; (d) knowledge of how to communicate in different cultures; (e) the ability to understand the behavior appropriate to a given culture, intercultural communication [3; 4; 5; 6].

We already know why it is important to improve their intercultural competence. There is therefore the question of what areas of knowledge, what specific skills and attitudes are particularly important in the context of intercultural learning. It is primarily a knowledge of cultural diversity and its impact on communication skills such communication and openness to cultural difference. They form the core of intercultural competences and complement each other.

Knowledge: Knowledge about the various possible misunderstanding in communication, both verbal and non-verbal: the meaning of words, tone of voice, gestures, and the subsequent this knowledge readiness to resolve misunderstandings; knowledge of the cultural diversity of the world and our close surroundings, aware of the cultural differences determine the behavior, knowledge of the values, norms and hidden cultural patterns; knowledge of their cultural conditions and their influence on our perception of the world and behavior and aware of the limitations and subjectivity of our cultural norms.

Skills: behavioral flexibility, ability to adapt his behavior to the cultural context, the ability to cope with ambiguous and problematic; establishing and building positive intercultural relations, namely communication skills, listening skills, ability to work in cross-cultural groups; the ability to diagnose the mechanisms own prejudices, beliefs and principles.

Attitudes tolerance for ambiguity - an attitude that allows you to enjoy and learn from the unknown and unexpected, what they do not understand; Cognitive curiosity, willingness to learn, learning about cultures and draw knowledge from intercultural encounters as well as making efforts to raise awareness of the values and standards hiding behind the behavior of people from different cultures; respect for diversity, readiness to adhere to the values of other people without having to share and promote them in their own lives [7].

The aim of the study is to know the opinion of respondents on the need to develop cultural competence in their work.

Material and methods. The study was conducted among 106 employees working in different health care facilities. The study used diagnostic survey method and instrument was a questionnaire survey of his own authorship.

Research results. The survey was attended by 106 people. The largest age group were those with 40-49 years. After 48 respondents (45.3%) had secondary or higher education undergraduate. Half of the respondents (53 persons, 50%) worked in the profession 21-30. Workplace 82 patients (77.4%) was a hospital. As many as 91.5% of the respondents (97 people) claimed that the work required is knowledge of other cultures.

Table 1

Opinion on the need for knowledge of other cultures at work

	number of replies	% replies
Yes	97	91,5%
No	2	1,9%
I have no opinion	4	3,8%
No answer	3	2,8%
Sum	106	100%

As many as 92.5% of the respondents (98 people) has not been previously prepared for effective contact with the person presenting a different culture.

Table 2

Preparation for effective contact with the person presenting a different culture

	number of replies	% replies
Yes	7	6,6%
No	98	92,5%
No answer	1	0,9%
Sum	106	100%

In the opinion of 89.6% of the respondents (95 people) need to be made to schools of nursing object opponent knowledge about other cultures, 5 respondents (4.7%) did not see such a need, and 6 (5.7%) had no opinion this subject.

Table 3

Opinion on the need for a college of nursing object opponent knowledge about other cultures

	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Tak	95	89,6%
Nie	5	4,7%
Nie mam zdania	6	5,7%
Suma	106	100%

According to more than half of the respondents (56 persons, 52.8%), there is a need for the organization of postgraduate training on effective communication with the person presenting a different culture.

Table 4

Opinion on the merits of the organization of postgraduate training on effective communication with the person presenting a different culture

	number of replies	% replies
Yes	56	52,8%
No	10	9,4%
I have no opinion	37	34,9%
No answer	3	2,8%
Sum	106	100%

Attitudes and skills to facilitate the relationship with the person presenting different culture according to respondents were: knowledge (81 indications, 76.4%), respect and recognition of cultural differences (56 indications, 52.8%), the ability to recognize problems arising from cultural differences (45 indications 42.5%) and other.

Table 5

Attitudes and skills to facilitate the relationship with the person presenting different culture

	number of replies	% replies*
Overcoming ethnocentric attitudes and stereotypes	13	12,3%
Language knowledge	81	76,4%
Speaking slowly and clearly, without medical jargon	21	19,8%
Knowledge of the differences between the culture of the employee and the culture of the patient	34	32,1%
Knowledge of the impact of culture on health and disease.	32	30,2%
The ability to overcome the fear of cultural otherness	24	22,6%
Respect and recognition of cultural differences.	56	52,8%
Ability to identify problems arising from cultural differences.	45	42,5%
Knowledge of social policy on eg. The issue of the treatment of ethnic minorities	6	5,7%
Other	0	0,0%
No answer	1	0,9%

* Each of the respondents could choose more than one answer.

Summary. The problem and the context of multiculturalism is therefore particularly important from the perspective of education, as more and more contemporary multiculturalism conditions cause the formation and adoption by the human attitudes that require modification. Among other things, for such is considered ethnocentric attitudes that arise from the conviction of the special values of their own culture. Likewise, the attitudes of cultural relativism which, although overcome the attitude of ethnocentrism, it does not take a clear position [8]. The current understanding of intercultural competence is more important than ever; it enables to see and get to know the cause of some of the most troublesome problems plaguing contemporary society. And at the basis of phenomena such as discrimination, racism, hate speech they are just cultural differences, socio-cultural, ethnic, and others. That is why in many aspects of our lives we feel a significant need to provide an education that would teach people to live together. Everyone should develop intercultural competences and acquire the skills to communicate across cultures, what is the basis of diverse democratic societies.

Conclusions. The work required is knowledge of issues relating to other cultures. Knowledge, respect and recognition of cultural differences, are just some of the attitudes and skills to make contact with the person presenting different culture. Almost all respondents were not previously prepared for effective contact with the person presenting a different culture.

Literature

1. Marta Brzezińska-Hubert, Anna Olszówka. Edukacja międzykulturowa. Cz. II. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu” Warszawa 2008.
2. E-podręcznik. <http://www.hfhr.org.pl/wezkurs/e-podrecznik/>
3. Grzymała-Moszczyńska H. Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami. NOMOS, Kraków 2000.
4. Grzymała-Moszczyńska H. Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów. W: Borowiak A., Szarota P. (red.). Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku. Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2004.
5. Arredondo P., Toporek R., Brown S. i wsp. Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies. W: www.counseling.org/Counselors/2006.
6. Lipińska M. (red.). Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL, Warszawa 2008.
7. Piegat-Kaczmarczyk M, Diversity Inn, na podstawie: M. Dyran, The teacher's intercultural competence, Sprogforum No 18, Vol. 6, 2000, str. 8-13; A. E. Fantini, Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form. Brattleboro, VT: School for International Training, Unpublished 1995, 1999; K. Risager, The teacher's intercultural competence, Sprogforum No 18, Vol. 6, 2000, str. 14-20. W; M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka. Edukacja międzykulturowa. Cz. II. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu” Warszawa 2008.
8. Nikitorowicz J. Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.). Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. WUŁ, Łódź 2010.

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (перевод)

К. Здзебло

Цель данной работы заключалась в исследовании мнения о развитии культурной компетентности. В исследовании приняли участие 106 чел. Проверялось знание других культур. Исследование показало необходимость в постдипломном обучении межкультурных компетенций для развития работающих установок и навыков строить коммуникацию с представителями другой культуры.

The aim of the study was to investigate opinion on the development of cultural competence. The study was conducted among 106 employees. The work required is knowledge of other cultures. There is a need postgraduate training on intercultural competences in order to develop attitudes and skills to facilitate relationships with people presenting different culture.

Ключевые слова: образование, межкультурная коммуникация.

Key words: education, intercultural competence, health care.

В эпоху глобализации, постоянно объединяющей Европу, способность сотрудничать с людьми другой культуры становится важной и необходимой компетенцией. Контакт с другими культурами приводит в конечном счете к лучшему пониманию друг друга и к личному развитию. Для этого, однако, необходимо предоставить людям условия для безопасного и эффективного обмена знаниями друг с другом и для извлечения уроков из их разнообразия. Одним из первых шагов в межкультурном образовании является понимание культурных различий [1].

Межкультурное образование является ответом на потребности современных обществ, которые являются / становятся мультикультурными обществами. Оно должно создавать условия и поддерживать процесс развития диалога между представителями различных культур. Это позволит членам общества развивать коммуникативные навыки, эффективно учиться и с уважением относиться к разнообразию, работать в межкультурных ситуациях, а также развивать навыки применения хороших практик в этой связи. Межкультурное образование характеризуется в основном разнообразием подходов и способностью использовать множество творческих методов [2]. Межкультурная компетентность является способностью общения и надлежащей, эффективной работой в ситуациях пересечения различных культур. Человек, который имеет такую силу, может: (а) знать о вашем отношении и эмоциях по отношению к другой культуре (эмоциональный уровень); (б) применять межкультурный подход к ситуации с разных точек зрения (когнитивный уровень); (в) в различных культурных ситуациях вести себя гибко, с учетом мнения других людей (уровень поведения).

При определении целей образования для развития межкультурных компетенций необходимо учитывать следующее: (а) наличие разнооб-

разных стереотипов, предрассудков и дискриминации при передаче знаний о различных культурах и культурных различиях; (б) приобретение навыков общения в межкультурной среде; (в) преодоление барьеров и культурных различий; (г) развитие открытости по отношению к другим культурам и готовность решать вопросы с учетом интересов своей собственной и зарубежной культуры; (д) способствовать информированности, повышению осведомленности о культурных различиях; (е) развитие потенциала определения границ толерантности и умения защищать их; (ж) формирование уважительного отношения к себе и другим [2].

Таким образом, приобретение межкультурной компетенции должно включать в себя: (1) информированность (восприимчивость к другим культурам), отношение и мотивацию для общения с иностранцем; (2) способность открытости, т. е. отказ от этноцентризма; (3) осознание поведения себя и других; (4) терпимость к неоднозначным ситуациям; (5) знание того, как общаться в разных культурах; (6) способность понимать поведение, соответствующее данной культуре, межкультурная коммуникация [3–6].

Мы уже знаем, почему важно повышать межкультурную компетенцию. Но возникает вопрос: какие области знаний, какие специфические навыки и отношения особенно важны в контексте межкультурного образования? Это в первую очередь знание культурного разнообразия и осознание его влияния на навыки общения, а также открытость и принятие других культур. Они составляют ядро межкультурной компетенции и дополняют друг друга.

Знание, в контексте рассматриваемого: различные возможные недоразумения в общении как вербальном, так и невербальном (значение слов, тон голоса, жесты и т. п.), а также готовность впоследствии использовать эти знания для разрешения конфликтов; знание культурного многообразия мира и культуры наших ближайших соседей, осознание культурных различий определяют поведение и осознание культурных ценностей, норм поведения и скрытых моделей поведения; знание культурных условий и осознание их влияния на наше восприятие мира и поведение, осознание ограничений и субъективности наших культурных норм.

Навыки, в контексте рассматриваемого: поведенческая гибкость, способность к адаптации поведения к культурному контексту, способность справляться с неоднозначным и проблематичным; создание и построение позитивных межкультурных отношений, а именно: развитие навыков общения, умения слушать, умения работать в кросс-культурных группах; возможность диагностировать и определять механизм собственных предубеждений, убеждений и принципов.

Воспитание толерантности по отношению к двусмысленности в контексте рассматриваемого: отношения, которые позволяют нам наслаждаться и узнавать неизвестное и неожиданное, что еще нам не понятно; когнитивное любопытство, желание учиться, узнавать о культу-

рах и извлекать знания из межкультурного общения, а также попытки осознать ценности и стандарты, которые скрываются за поведением людей различных культур; уважение многообразия, готовность придерживаться и разделять ценности других людей без необходимости делиться и продвигать их в своей собственной жизни [7].

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы узнать мнение респондентов о необходимости развития культурной компетентности в своей работе.

Материал и методы. Исследование было проведено среди 106 сотрудников, работающих в различных медицинских учреждениях. В исследовании были использованы метод диагностического исследования, а инструментом послужил анкетный опрос, подготовленный автором.

Результаты исследования. В опросе приняли участие 106 чел. Самая большая возрастная группа в возрасте 40–49 лет. Респонденты в возрасте 48 лет и старше (45,3 %) имели среднее или высшее образование. Половина респондентов (53 человека, 50 %) работали по профессии 21–30 лет. Рабочим местом 82 респондентов (77,4 %) была больница. 91,5 % респондентов (97 чел.) утверждали, что их работа требовала знания других культур.

Таблица 1

Осознание необходимости знания других культур для работы

Ответы	Количество ответов	Ответы, %
Да	97	91,5
Нет	2	1,9
Мнение отсутствует	4	3,8
Нет ответа	3	2,8
Итого	106	100

92,5 % респондентов (98 чел.) не были предварительно подготовлены для эффективного взаимодействия с человеком – представителем другой культуры.

Таблица 2

Подготовка эффективного взаимодействия с человеком – представителем другой культуры

Ответы	Количество ответов	Ответы, %
Да	7	6,6
Нет	98	92,5
Нет ответа	1	0,9
Итого	106	100

По мнению 89,6 % респондентов (95 человек) в школах должны внедряться знания относительно других культур, 5 респондентов (4,7 %) не видели такую потребность, и 6 (5,7 %) не имели своего мнения по этому поводу.

Таблица 3

*Мнение относительно необходимости изучения
объекта иной культуры*

Ответы	Количество ответов	Ответы, %
Да	95	89,6
Нет	5	4,7
Мнение отсутствует	6	5,7
Итого	106	100

По мнению более половины респондентов (56 чел., 52,8 %), существует потребность в организации последипломной подготовки в области эффективного взаимодействия с людьми – представителями другой культуры.

Таблица 4

*Мнение относительно достоинств организации
последипломной подготовки в области эффективного
взаимодействия с людьми – представителями другой культуры*

Ответы	Количество ответов	Ответы, %
Да	56	52,8
Нет	10	9,4
Мнение отсутствует	37	34,9
Нет ответа	3	2,8
Итого	106	100

Отношение и навыки для улучшения процесса взаимодействия с людьми – представителями других культур, по мнению респондентов: знания (81 ответ, 76,4 %), уважение и признание культурных различий (56 ответов, 52,8 %), способность распознавать проблемы, связанные с культурными различиями (45 случаев, 42,5 %) и т. д.

*Отношение и навыки для улучшения процесса взаимодействия
с людьми – представителями других культур*

	Количество ответов	Ответы*, %
Преодоление этноцентрического отношения и стереотипов	13	12,3
Знание языка	81	76,4
Произнесение слов медленно и отчетливо без медицинского жаргона	21	19,8
Знание различий между культурой сотрудника и пациента	34	32,1
Знание влияния культуры на здоровье и заболеваемость	32	30,2
Способность преодолевать страх культурных различий	24	22,6
Уважение и признание культурного разнообразия	56	52,8
Возможность выявлять проблемы, возникающие в связи с культурным разнообразием.	45	42,5
Знание социальной политики (например, вопрос лечения этнических меньшинств)	6	5,7
Иное	0	0,0
Нет ответа	1	0,9

* Все респонденты могли выбрать более одного ответа.

Заключительная часть. Таким образом, проблема и контекст культурного многообразия особенно важны с точки зрения образования, так как все больше и больше современных условий культурного многообразия способствуют формированию и принятию моделей поведения, которые требуют модификации. Помимо всего прочего, этноцентрическое отношение возникает из убеждения в особенном характере ценностей своей собственной культуры. Аналогично культурный релятивизм, который, несмотря на то, что он преодолевает отношение этноцентризма, не имеет четкой позиции [8]. Современное понимание межкультурной компетенции является более важным, чем когда-либо; оно позволяет увидеть и узнать причину некоторых из самых сложных проблем, преследующих современное общество. А в основе таких явлений, как дискриминация, расизм, разжигание ненависти лежат культурные различия, социально-культурные, этнические и др. Именно поэтому во многих аспектах нашей жизни мы ощущаем значительную потребность обеспечить образование, которое бы научило людей жить вместе. Каждый человек должен развивать межкультурные компетенции и приобрести

навыки общения в разных культурах, что является основой различных демократических обществ.

Выводы. Необходимо знание того, что относится к другим культурам. Знание, уважение и признание культурных различий – это лишь некоторые из установок и навыков, чтобы вступить в контакт с человеком – представителем другой культуры. Почти все респонденты не были ранее подготовлены для эффективного взаимодействия с лицом – представителем другой культуры.

Список литературы

1. Marta Brzezińska-Hubert, Anna Olszówka. Edukacja międzykulturowa. Cz. II. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu” Warszawa 2008.
2. E-podręcznik. <http://www.hfhr.org.pl/wezkurs/e-podrecznik/>
3. Grzymała-Moszczyńska H. Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami. NOMOS, Kraków 2000.
4. Grzymała-Moszczyńska H. Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów. W: Borowiak A., Szarota P. (red.). Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku. Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2004.
5. Arredondo P., Toporek R., Brown S. i wsp. Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies. W: www.counseling.org/Counselors/2006.
6. Lipińska M. (red.). Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów. Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytet Warszawski, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL, Warszawa 2008.
7. Piegat-Kaczmarczyk M, Diversity Inn, na podstawie: M. Dyran, The teacher’s intercultural competence, Sprogforum No 18, Vol. 6, 2000, str. 8–13; A. E. Fantini, Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form. Brattleboro, VT: School for International Training, Unpublished 1995, 1999; K. Risager, The teacher’s intercultural competence, Sprogforum No 18, Vol. 6, 2000, str. 14-20. W; M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka. Edukacja międzykulturowa. Cz. II. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu” Warszawa 2008.
8. Nikitorowicz J. Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.). Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. WUŁ, Łódź 2010.

Перевод с английского выполнен
в ООО «ЦЕНТРАЛЬНОЕ БЮРО ПЕРЕВОДОВ «ЗНАНИЕ»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ МОБИЛЬНОСТИ

М. П. Зиновьева

Дифференцируется понимание содержания понятия «академическая мобильность». Формирование академической мобильности рассматривается как одно из важных направлений подготовки будущего педагога. Содержание работы демонстрируется на примере профессионального конкурса «Учитель нового поколения».

Differentiated understanding of the concept of "academic mobility". Formation of academic mobility is regarded as one of the important areas of training of future teachers. The content of the work is demonstrated by the example of the professional contest "Teacher of the new generation."

Ключевые слова: академическая мобильность, профессиональная компетентность, подготовка будущего педагога.

Key words: academic mobility; professional competence, preparation of the future teacher.

Реформирование профессиональной подготовки будущих учителей – одна из важнейших проблем современного высшего образования. Традиционно под качеством содержания данного направления рассматривалось развитие готовности учителя к профессиональной самореализации в контексте парадигмы российского образования. Вопрос об интеграции РФ в международное образовательное пространство предполагает формирование у выпускника педагогического направления академической мобильности. Это связано с тем, что глобализация мировых процессов, в том числе и образовательного, подразумевает создание единого поля деятельности, т. е. международного образовательного пространства, в котором необходимо взаимодействовать, обладая специальными умениями и компетенциями. В связи с этим важнейшими составляющими в структуре профессиональной подготовки учителя становятся: умения работать самостоятельно, приобретая новые знания, владение методами сбора, хранения и обработки информации, знание одного или нескольких иностранных языков и понимание новейших технологий решения профессиональных задач и проблем.

Необходимо учитывать еще одно противоречие между результатами образования сегодняшнего выпускника педагогического вуза и потребностями общеобразовательной школы. Молодой специалист должен уметь не только проектировать собственную образовательную и профессиональную траекторию развития в соответствии с международными тенденциями, но и готовить школьников к подобному виду деятельности. Для этого будущий педагог должен быть профессионально компетентен, социально адаптирован, активен и др. Работая в постоянно изменяющихся условиях, педагогу необходимо быть готовым к возможным изменениям. С нашей точки зрения, это состояние может быть

обозначено как «мобильность». Прежде чем реализовать имеющийся потенциал мобильности, нужно её сформировать.

В различных странах понятие «академическая мобильность» исторически приобрело свою специфическую окраску. Так зарубежные лингвисты выделяют два основных значения: (1) право свободно перемещаться и проживать в странах, входящих в Европейское содружество, и право получения профессионального образования в своей стране и других государствах. В данном случае под мобильностью понимается физическое перемещение человека в общемировом образовательном пространстве; (2) способность человека к адаптации в современном поликультурном обществе и проживанию в нём, умение устанавливать контакт с иностранными гражданами, преодоление трудностей, возникающих в процессе общения с представителями другой культуры [1]. В США под мобильностью подразумевают различные проекты обмена студентами и образовательными программами. В Европе с развитием процессов интеграции данное понятие получило более широкую трактовку, включающую в себя элементы программ, предназначенных для мобильности профессорско-преподавательского состава, научные программы и программы повышения квалификации. Таким образом, термин «академическая мобильность» подразумевает перемещение студентов и преподавателей высших учебных заведений на определённый период в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания [3].

При таком подходе исследуемая дефиниция рассматривается как атрибут современной среды, помогающий расширить социальные, экономические, культурные и политические взаимоотношения и связи. Однако нельзя свести понимание этой категории только к передвижению человеческого капитала, обмену интеллектуальными продуктами и сотрудничеству в области образования и науки. Для осуществления мобильности на всех её уровнях субъекты расширяющегося образовательного пространства должны обладать определенными личностными качествами и способностями, которые позволят им стать бенефициантами открывающихся возможностей и перспектив. Так, например, по мнению Н. С. Бринева, академическая мобильность – это неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала и возможность самим формировать свою образовательную траекторию и в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями [2]. Такое понимание кажется нам наиболее продуктивным.

Считаем, что одной из наиболее плодотворных форм развития академической мобильности у будущих педагогов являются конкурсы профессионального мастерства. Например, конкурс среди студентов педагогических специальностей «Учитель нового поколения», разрабо-

таный педагогами Елабужского филиала Казанского федерального университета (впервые был проведен в 2012 г.). Цель конкурса – вовлечение молодежи в профессиональную педагогическую деятельность, популяризация педагогической профессии в студенческой среде, интеграция центров высшего профессионального образования. В рамках этого проекта команды будущих педагогов из разных вузов России демонстрируют креативные решения теоретических и практических профессионально-творческих заданий. Содержание конкурса состоит из пяти номинаций: «Визитка», «Разминка», «Конкурс капитанов», «Педагогическая ситуация», «Инновационный проект». Каждая номинация предполагает проявление студентами тех или иных профессиональных качеств. В первом конкурсном задании будущие педагоги в оригинальной форме представляют свое образовательное учреждение, взгляд на современные проблемы российского образования, демонстрируют сформированные педагогические убеждения и идеалы. Выявлению уровню сформированности теоретических представлений по дисциплинам психолого-педагогического цикла способствуют «Конкурс капитанов» и «Разминка». В рамках выполнения указанных заданий от участников требуется проявление таких качеств, как гибкость ума, находчивость, осведомленность, вариативность мышления, креативность, нестандартность решения поставленных задач, что свидетельствует об уровне их мобильности. Заявленные качества продолжают формироваться при выполнении задания «Педагогическая ситуация». Организаторы конкурса накануне предлагают каждой команде выбрать одну из нестандартных ситуаций, характерных для школьной практики. Существенно, что студенты не только демонстрируют профессиональную позицию, но и представляют несколько вариантов решения данной проблемы. Особое место в конкурсной программе занимает задание «Инновационный проект», в котором студенты защищают заранее подготовленный проект, способствующий повышению качества образования. Важным критерием является практическая значимость проекта и возможность эксперимента в условиях реальной школы. Это требует от будущих педагогов проявления общекультурных и профессиональных компетенций. В таком контексте теоретические знания выступают как средства регуляции профессионально-предметных действий и социально-нравственных поступков, приводят к усвоению студентами данной информации на уровне личностных смыслов, а не закреплённых в науке значений. Данный конкурс важен еще и тем, что позволяет молодым педагогам установить профессиональные связи с различными субъектами педагогической деятельности.

Таким образом, академическая мобильность современного педагога – неотъемлемая черта его профессиограммы, формирующейся в контексте lifelong learning.

Список литературы

1. Проскура О. В., Герасимчук И. Ю. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность // Вестн. Челябинского гос. ун-та. – 2014. – № 13(342). Образование и здравоохранение. – Вып. 4. – С. 94–98.
2. Бринёв Н. С., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>
3. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе. – Комсомольск-на-Амуре, 2011. – 20 с.

РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

С. А. Иванов

В статье исследуется ресурсный потенциал современного российского вуза, показаны приоритеты его развития, включая формирование инновационной инфраструктуры, приводятся рекомендации по развитию потенциала вуза и активизации научно-исследовательской работы студентов в контексте формирования кадрового обеспечения инновационной экономики.

Article presents the structure of capacity of higher education institution, shows the priorities of its development, including the development of innovative infrastructure. Recommendations regarding development of capacity of higher education institution and research work of students in the context of innovative economy are presented.

Ключевые слова: потенциал вуза, инновационная экономика, инфраструктура, работодатели, управление.

Key words: capacity of university, innovative economy, infrastructure, employers, management.

Качество подготовки специалистов в вузе зависит от многих факторов (качества образовательных программ, материального обеспечения учебного процесса, технологий обучения и пр.), но одним из важнейших является качество кадрового потенциала образовательной организации. Требования, предъявляемые к преподавателям вузов в настоящее время, таковы, что от них требуется не только владение современными знаниями и методами передачи их студентам, но и способность вести научные исследования фундаментального или прикладного характера, представлять результаты этих исследований в ведущих научных изданиях, постоянно повышать свою квалификацию. Однако кадровая составляющая – это важный, но далеко не единственный компонент ресурсного потенциала вуза, влияющий на процесс и результат развития человеческого капитала обучающихся. Не менее важными его компонентами являются образовательные продукты вуза (учебные программы, учебные профессиональные модули, авторские методики обучения, учебно-методические пособия и т. п.), содержание которых должно соответствовать современным требованиям, включать в себя последние достижения мировой науки и техники, иметь инновационную направленность.

Не требует, очевидно, особых доказательств и то, что необходимым условием качественного образовательного процесса является наличие у вуза современных методик и технологий обучения, в том числе интерактивного обучения, релевантных задачам развития профессиональных и иных компетенций у обучающихся, существование специальных тренажеров. Большое значение для образовательного процесса имеет такая составляющая ресурсного потенциала вуза, как его материально-техническое оснащение. Оно включает прежде всего учебные аудитории и лаборатории, которые должны быть в хорошем состоянии и полноценно оснащены необходимым оборудованием, инструментами, компью-

терной и иной техникой с соответствующим профессиональным программным обеспечением. Здесь же следует отметить и такой важный компонент ресурсного обеспечения вуза, как наличие Интернета и доступность его для студентов и преподавателей, как, впрочем, и других источников информации (книг, ведущих отечественных и зарубежных научных журналов, размещенных в библиотеке вуза).

Необходимой составляющей ресурсного потенциала современного вуза, ориентированного на подготовку специалистов для инновационной экономики, является наличие в учреждении инновационной инфраструктуры, а также в целом условий для проведения студентами и преподавателями научных исследований. Под инновационной инфраструктурой мы понимаем ресурсные центры, создаваемые при вузах, в том числе с участием работодателей, технопарки, учебные полигоны, экспериментальные лаборатории, «центры коллективного пользования, инновационно-технологические центры» [4, с. 108] и прочие инфраструктурные объекты, предназначенные для проведения прикладных исследований, осуществления экспериментов (рисунок).



Рисунок. Модель ресурсного потенциала вуза

Наличие в вузе инновационной инфраструктуры позволяет прежде всего модернизировать сам образовательный процесс. Вектором этих изменений должно стать увеличение практических занятий, работа по осуществлению реальных инновационных проектов, в том числе на базе хозяйственных обществ / малых инновационных предприятий (далее – МИПов), открываемых в соответствии с федеральным законом № 217 [3]. Кроме того, в структуру ресурсного потенциала вуза должна войти также система управления вузом в целом и научными исследованиями и разработками в частности. Дело в том, что для развития инновационных свойств человеческого капитала обучающихся важно, чтобы эти исследования и разработки не просто велись в вузе, а проводились с привлечением к ним работодателей в разных формах, в том числе «на основе долгосрочных комплексных договоров о сотрудничестве» [1, с. 65]. При этом очень важно вовлечь работодателей и в саму систему управления научно-исследовательской работы студентов (далее – НИРС). В этой связи становится важным дополнение традиционной структуры управления деятельностью вуза новыми подразделениями, ответственными за эту научно-исследовательскую работу, а также развивающими деловые и творческие связи в научно-исследовательской сфере с партнерскими предприятиями.

Традиционно ответственность за постановку и организацию научно-исследовательской работы в вузе несет ректор (на факультете – декан, на кафедре – заведующий кафедрой). Это означает, что основные мероприятия по организации и развитию научных изысканий в вузе проводятся ректором вуза, деканом факультета, заведующим кафедрой. Если рассматривать эту систему более подробно, то можно предложить следующее: НИРС в рамках учебного процесса должен руководить проректор по учебной работе. Для координации этой деятельности может быть создан Совет по НИРС, возглавляемый председателем (профессором, обладающим большим опытом педагогической работы). В составе Совета следует предусмотреть группу (секцию) по методическому и организационному обеспечению НИРС. Этот орган призван контролировать и координировать учебную работу деканатов и кафедр в части внедрения в учебный процесс инновационных методов обучения с элементами научно-исследовательского творчества.

Научно-исследовательской работой вне учебного процесса должен руководить проректор по научной работе. Он может возглавить Совет НИРС, входящий в состав Управления научно-исследовательских работ вуза. В этом Совете могут быть организованы тематические секции для студентов, обучающихся по разным специальностям, в рамках которых будут создаваться кружки, проблемные научные группы и пр. Вторым компонентом НИРС вуза может выступать студенческое научное общество (далее – СНО). В вузе работой СНО также может руководить проректор по научной работе. Для непосредственной организации

деятельности общества ректором может назначаться научный руководитель СНО. В его обязанности должна входить координация работы всех структурных подразделений общества, взаимодействие их с администрацией и другими подразделениями вуза, а также руководство советом СНО – органом студенческого самоуправления в рамках общества.

Непосредственная научно-исследовательская работа должна вестись студентами на кафедрах в студенческих группах, секциях, кружках, лабораториях, а также во временных творческих коллективах совместно с преподавателями. Научными руководителями подобных групп и секций целесообразно назначать ведущих преподавателей. Поскольку объем и тематика работы научных групп и лабораторий учебными планами не регламентируются, то активность работы будет определяться инициативой самих студентов и сотрудников кафедр, руководящих этой работой. Однако именно такая деятельность предоставляет студентам наибольшие возможности по развитию их творческих способностей и приобретению навыков исследовательской работы и в конечном счете развитию инновационных свойств их человеческого капитала.

Для вуза, ориентированного на подготовку кадров для научно-инновационной сферы и инновационной экономики в целом, большое значение имеют управленческие действия, направленные на работодателей по их мотивации и привлечению к процессу научно-исследовательской работы студентов. Для этого необходимо провести предварительные переговоры с работодателями по вовлечению их в образовательный процесс в целом и НИРС в том числе. Участие работодателей в этом процессе может быть реализовано через следующие органы: (а) консультативный совет по НИРС с участием работодателей; (б) центр методической поддержки НИРС, реализуемых на рабочем месте; (в) совместные с работодателями Межведомственные комиссии по оценке результатов научно-исследовательских работ студентов; (г) совет по общественно-профессиональной аттестации выпускников вуза. Например, Консультативный совет по НИРС с участием работодателей может быть создан в структуре Совета НИРС, возглавляемого проректором по научной работе. В задачи Консультативного совета целесообразно включить регулирование НИРС в соответствии с потребностями предприятий. В круг решаемых Консультативным советом вопросов могут входить: определение заданий для научно-исследовательской работы (далее – НИР), сопровождение их выполнения, оценка/тестирование результатов; разработка профессиональных стандартов, определение мест прохождения производственной и преддипломной практики; проведение сертификации студента и пр.

Центр методической поддержки также может быть создан в структуре Совета научно-исследовательской работы студентов и взаимодействовать с кафедрами и их научными подразделениями (научными группами, секциями, кружками и лабораториями) в части совершенство-

вания методики научно-исследовательской работы студентов. Общее руководство методическим обеспечением и организацией, а также координация научно-исследовательской работы студентов, как правило, возлагается на проректора по научной работе и осуществляется им через Совет НИРС. Организация и непосредственное руководство НИРС реализуется деканами факультетов, их заместителями по научной работе и заведующими кафедрами. Они планируют, организуют и контролируют научную работу студентов; осуществляют руководство подготовкой научных семинаров, конференций, конкурсов и других мероприятий, проводимых в масштабе института, факультета, кафедры; организуют изучение, обобщение и распространение положительного опыта этой работы в рамках вуза.

Список литературы

1. Афанасьева Н. В., Иванов С. А., Шматко А. Д. Формирование кадрового потенциала инновационной экономики: моногр. – СПб.: Изд-во СЗТУ, 2011. – 176 с.
2. Иванов С. А., Снопина С. М., Кадровый потенциал инновационной сферы в условиях трансформации социально-экономического пространства регионов России. // Перспективы развития России и Германии как членов ВТО: сб. науч. ст. / под ред. Л. П. Совершаевой. – СПб.: ГУАП, 2013. – С. 38–40.
3. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности: федеральный закон Российской Федерации от 2 августа 2009 г. – № 217-ФЗ.
4. Человеческий потенциал для инновационной экономики / под ред. С. А. Иванова. – СПб.: ИПРЭ РАН, 2011. – 188 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ВУЗОВКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Н. Кажарская

В статье приводится теоретический анализ проблем психологической подготовки молодого учителя к профессиональной деятельности, описываются оптимальные этапы и эффективные механизмы формирования психологической компетентности в системе вузовского образования.

The problems of a young teacher psychological preparation to the professional activity are theoretically analyzed in the paper; the optimal steps and effective mechanisms of forming psychological competence in the system of university education are depicted.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, психологическая подготовка, психологическая компетентность, молодой учитель.

Key words: a young teacher, pedagogical activity, psychological preparation (training), psychological competence.

Анализ научных исследований (В.А. Семиченко, Н.И. Лисова, Е.И. Кустова и др.) определил ряд задач, требующих переосмысления вопроса психологической подготовки молодого учителя в вузе и его решения: (1) необходимости коренного обновления цели, содержания и этапов психологического образования учителя с целью усиления практической значимости курса «психология»; (2) подготовки личности учителя, формирующего особое отношение к предмету, и как следствие, к самой учебной деятельности; (3) потребности высшей школы в разработке основных компетенций и содержания психологической готовности учителя. Согласно классификации наук (Б.Г. Ананьев и Б.М. Кедров), психология как базовая человековедческая наука должна стать приоритетной в образовательном педагогическом пространстве. В.А. Семиченко утверждает, что современная реальность свидетельствует об обратном. Психологические знания не становятся у студентов действенным средством изменения своей жизни, отношений с другими людьми, себя самого в лучшую сторону, они чаще остаются «мертвым грузом», набором неиспользуемых на практике сведений [7].

Е. И. Исаев и С. В. Пазухина изучали мотивацию студентов к психологическому образованию. В своих исследованиях учёные выявили и описали четыре типа отношений будущих педагогов к психологическому знанию. (1) *Формальное отношение*. Характеризуется неустойчивым учебным интересом к усвоению научных основ психологии. Студенты связывают необходимость изучения отдельных дисциплин психологического цикла, как правило со сдачей экзамена. На практических занятиях по психологии они малоактивны, не принимают участие в дискуссиях. У этих студентов отмечается поверхностное усвоение материала, неготовность к самоизменению, отсутствует стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию с помощью психологиче-

ских средств. (2) *Положительно-аморфное отношение*. Характеризуется нестабильным отношением к психологии. Для этих студентов характерны ситуативный интерес к изучению психологии, поверхностное усвоение психологических знаний, они участвуют в обсуждении только интересного материала, стремятся избегать дискуссий по поводу анализа сложных тем. На практике студенты данного типа используют преимущественно знания житейского характера, не готовы к самоизменению. (3) *Положительно-познавательное отношение*. Характеризуется позитивным эмоциональным отношением к усвоению психологических знаний. Для учащихся характерен ярко выраженный познавательный интерес к психологии, поиск дополнительной психологической информации, преобладают профессиональные смыслы изучения психологии. Студенты осознают значимость изучения психологии для эффективной педагогической деятельности. У них отмечается полнота, глубина, системность, обобщенность, осознанность, прочность усвоенного материала. На практике у таких студентов доминирует стремление к использованию научных психологических знаний и адекватных психологических средств в педагогической деятельности. (4) *Ценностно-смысловое отношение*. Характеризуется наличием осмысленных, глубоких, широких личностных интересов, связанных с изучением психологии и использованием полученных знаний на практике. Наблюдается интерес к дополнительной информации по психологии. Личностные и профессиональные смыслы изучения психологии студенты этой группы связывают с самопознанием, самосовершенствованием, развитием учащихся, повышением качества школьного образования. Для таких студентов характерны прочность, гибкость, оперативность усвоенных знаний по психологии. Они проявляют личностное отношение к изучению материала, вырабатывая собственные интегративные представления о месте психологического знания в деятельности педагога. Н. В. Андропова считает, все вопросы, связанные с формированием психологической компетентности учителя, окончательно не разрешены. Нет ещё единой точки зрения на её структуру, существует недостаточное количество эффективных методик её создания, наблюдается и некоторая разобщённость учёных по части терминологии [2]. По мнению В.А. Семиченко: «Компетентность в широком смысле слова – это атрибут личностного уровня, система тех усвоенных способов, с помощью которых человек имеет возможность решать те или иные проблемы, задачи своей жизнедеятельности» [7]. Ю.В. Варданян, Т.А. Кильмяшкина определяют психологическую компетентность педагога как профессионально значимое личностное образование, которое возникает на основе синтеза теоретических и практических психологических знаний, умений и навыков, обеспечивая готовность и возможность специалиста психологически мыслить и действовать в учебно-познавательной, имитационно-моделируемой и реальной профессионально-педагогической деятель-

ности. Теоретические исследования особенностей психологической подготовки студентов на сегодняшний день имеют общую тенденцию – выявить и отразить специфику преподавания психологии в педагогическом вузе, усилить практическую значимость курса психологии, обеспечить его определяющую роль в становлении будущего специалиста, обозначить этапы подготовки и определить временные перспективы [3]. В реализации перечисленных задач большое значение имеют определенные механизмы, лежащие в основе формирования психологической компетентности учителя. Сделать данный процесс осмысленно-управляемым позволяет концептуальная идея, разработанная Е. В. Андреевко и представляющая собой основу формирования психологической компетентности.

Психологическая компетентность в профессиональной деятельности обусловлена диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности в актуальные способности. Внешние – с требованиями педагогической деятельности, которые выступают регулирующей основой профессионального развития будущего учителя. Практическая реализация этого принципа в вузовском образовании требует поэтапной организации учебной работы со студентами.

Первый этап – информационный. Его основная цель – формирование системы знаний у будущих педагогов по общей и специальной психологии. Информационный этап должен включать в себя два вида учебно-познавательной деятельности студентов – ознакомительную и аналитическую. Ознакомительная деятельность необходима для овладения блоками теоретических знаний. В результате подобной деятельности должны устанавливаться системные отношения между элементами полученных знаний по общей и прикладной психологии.

Второй этап – актуализирующий. Его основной целью является научение, т. е. приобретение индивидуального психолого-педагогического опыта студентом на основе формирования специальных психологических умений и навыков, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности будущего специалиста. Эта цель должна достигаться на практических занятиях по психологии, где преподаватель формирует не только практические умения и навыки, но и уделяет большое значение развитию профессионально важных качеств личности учителя. Кроме этого, актуализирующий этап должен включать в себя нормативную и вариативную деятельность будущих педагогов. В нормативной деятельности на основе психологии анализируются нормативно-одобряемые способы деятельности учителя. В вариативной части обсуждаются противоречия между объективной реальностью и субъективной возможностью реализации педагогической деятельности будущим учителем. Данный этап может осуществляться при планировании активных форм

работы со студентами, в которых моделируются и предметное, и инструментальное содержание профессиональной деятельности («мозговой штурм», теоретическое и имитационное моделирование, групповые дискуссии, ролевые игры, развивающие и коррекционные игры, тренинги).

Третий этап – моделирующий. Его цель должна быть направлена на освоение и закрепление на практике новых способов и действий будущего учителя. Деятельность студента строится на переносе и использовании уже ранее опробованных «новых» психологических способов и действий в реальные условия профессиональной деятельности (осуществление педагогической деятельности студентом в период практики в учебно-воспитательных учреждениях).

Выводы: (1) теоретический анализ проблемы формирования психологической компетентности молодого учителя в системе вузовского образования определил, что данный процесс должен строиться с учетом практической направленности личности будущего специалиста: субъектного, объектного и предметного элементов; (2) каждое практическое занятие, модуль дисциплины должны включать теоретический, практический и рефлексивный этапы. Данные виды деятельности будут способствовать естественному синтезу психологических знаний и умений, обеспечивающих формирование психологической компетентности будущего специалиста; (3) процесс психологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности может быть существенно усовершенствован, если в его основу положен учет взаимозависимости внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы актуализируют формирование важных психологических свойств личности молодого учителя к будущей профессиональной деятельности, внешние – обеспечивают профессиональное развитие педагога.

Список литературы

1. Андреевко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя // Пед. образование и наука. – 2003. – № 4. – С. 62–68.
2. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2000. – 16 с.
3. Варданян Ю. В., Кильмяшкина Т. А. Модель вузовской образовательной системы становления психологической компетентности педагога [из опыта Мордов. пед. ин-та им. М. Е. Евсевьева] // Психология в вузе. – 2008. – № 2. – С. 5–16.
4. Исаев Е. И., Пазухина С. В. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов // Вопр. психологии. – 2004. – № 5. – С. 3–11.
5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
6. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: «Магістр-S», 1997. – 124 с.

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ КАДРОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕГИОНА

С. И. Колесников
Н. О. Вербицкая

В статье рассмотрена проблема соответствия современной образовательной системы технического вуза процессам кадрового развития региональных экономик. На примере Свердловской области и программы «Уральская инженерная школа» раскрываются основные ориентиры и параметры, обеспечивающие развитие образовательного процесса технического вуза в соответствии с реальными потребностями региона в инженерных кадрах.

The article is devoted to the problem of matching the modern educational system of technical university personnel processes of development of regional economies. In the Sverdlovsk region and the program "Ural engineering school" example reveals the basic guidelines and parameters that ensure the development of the educational process of a technical college in accordance with the real needs of the region in the engineering frames.

Ключевые слова: технический вуз, экономика региона, кадровые потребности.

Key words: technical university, the region's economy, the staffing requirements.

В настоящее время к числу наиболее важных приоритетов развития Российской Федерации относится формирование современного инновационно ориентированного промышленного комплекса. В ближайшие 5–10 лет планируется масштабная модернизация и техническое перевооружение промышленных предприятий, их переориентация на импортозамещение, выпуск новейших конкурентноспособных видов промышленной продукции. Решение такой задачи выявляет острую потребность в кадрах высокой квалификации, владеющих целым комплексом современных компетенций, способных к быстрой адаптации к новым технологиям. Данная ситуация наблюдается практически во всех регионах Российской Федерации. Не составляет исключения и Свердловская область. Свердловская область относится к числу десяти основных регионов с высокой концентрацией производства, на долю которых приходится 45 % производимой в Российской Федерации промышленной продукции. Доля промышленного комплекса составляет около 30 % в структуре валового регионального продукта Свердловской области. На данный момент в промышленном секторе Свердловской области имеется дефицит квалифицированных инженерных кадров по ряду специальностей. Наиболее остро работодатели испытывают потребность в работниках следующих специальностей: инженер металлообработки, инженер промышленной электроники, инженер-конструктор, инженер-технолог, инженер-сварщик, наладчик станков с ЧПУ, химик-технолог, инженер-лаборант.

Доля специалистов высшего уровня квалификации составляет лишь 5 % от заявленной работодателями потребности. Указанный дефицит приобрел затяжной характер вследствие сложности процесса инвестирования в человеческий капитал, причем нехватка квалифицированных специалистов наблюдается на всех стадиях воспроизводства жизненного цикла промышленной продукции, начиная с технической подготовки производства и заканчивая эксплуатацией оборудования. Промышленные предприятия Свердловской области укомплектованы инженерами, конструкторами и технологами лишь на 70 %. Обстановка обостряется тем, что средний возраст высококвалифицированного инженерно-технического персонала равняется 53 годам. Проблема усугубляется сформировавшимся разрывом между квалификационными требованиями работодателей и образовательными стандартами, возросла диспропорция между спросом и предложением квалифицированных инженерных кадров на рынке труда.

Для решения указанных проблем в 2015 г. началась реализация комплексной программы «Уральская инженерная школа» [1], завершение которой планируется в 2034 г. Цель программы – обеспечение условий для подготовки в Свердловской области рабочих и инженерных кадров в масштабах и с качеством, полностью удовлетворяющим текущим и перспективным потребностям экономики региона с учетом программ развития промышленного сектора экономики, обеспечения импортозамещения и возвращения отечественным предприятиям технологического лидерства. Реализация стратегической программы развития кадрового ресурса региона невозможна без взаимодействия с системой высшего и среднего профессионального образования. Более всего это относится к техническим вузам, которые на сегодня в Свердловской области включают в качестве подразделений образовательные организации среднего профессионального образования (далее – СПО). Чтобы взаимодействие стало полноценным гарантом реализации поставленных задач, образовательная система вуза должна отвечать целому ряду параметров. Прежде всего это стратегические ориентиры развития вуза, согласованные с целями развития кадрового ресурса региона: (а) опережающая подготовка кадров по востребованным реальным секторам экономики специальностям на основе оперативного взаимодействия между системой образования, фундаментальной наукой и предприятиями; (б) повышение качества профессионального образования для удовлетворения текущих и перспективных потребностей экономики региона с учетом программ развития промышленного сектора; (в) совершенствование материально-технической базы, повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, улучшение современных методик и стандартов обучения, внедрение образовательных программ с учетом перспективных требований инновационной экономики, тенденций технологического развития и научно-технического прогресса.

Основные параметры, определяющие соответствие образовательной среды вуза потребностям кадрового развития региона, можно разделить на следующие группы:

(1) *I группа – реализация социального партнерства* предполагает: (а) поэтапный переход к использованию механизма целевого приема и обучения как основного инструмента формирования и распределения планового задания на подготовку специалистов вузами Свердловской области за счет средств федерального бюджета; (б) реализацию партнерских образовательных программ с промышленными предприятиями, проектными и научно-исследовательскими организациями, внедрение механизмов дуального образования; (в) введение механизмов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и независимой сертификации профессиональных квалификаций. Разработка критериев и инструментария оценивания образовательных программ на основе лучшего российского и мирового опыта; (г) разработка профессиональных стандартов и образовательных программ, направленных на достижение результатов обучения, заданных работодателями;

(2) *II группа – инновационно-инженерное взаимодействие* предусматривает: (а) создание базовых кафедр образовательных организаций СПО и высшего образования (далее – ВО) на предприятиях, в научно-исследовательских и проектных организациях с целью реализации практико-ориентированной части образовательной программы; (б) реализацию проекта «Уральский университетский технополис»; (в) проведение инженерных турниров и конкурсов инженерных проектов. Участие команд вузов Свердловской области в конкурсе студенческих инженерных проектов CDIO-Академия (CDIO: Conceiving – Designing – Implementing – Operating, «Замысел – Проектирование – Внедрение – Эксплуатация»), участие студенческих команд в международном турнире будущих инженеров «Формула студент» и других инженерных соревнованиях; (г) вовлечение в образовательный процесс практико-ориентированных задач, взятых из реальной производственной деятельности предприятий Свердловской области;

(3) *III группа – перестройка образовательного процесса под современные требования региона* предполагает: (а) формирование образовательных программ с учетом принципов проектного обучения. Проектирование модульных образовательных программ, включающих командное выполнение студентами образовательных проектов нарастающей сложности в идеологии стандартов Всемирной инициативы модернизации инженерного образования CDIO. Привлечение к разработке и реализации программ, основанных на проектном обучении, преподавателей ведущих отечественных и мировых университетов, присоединившихся к инициативе CDIO. Создание с использованием ресурсов предприятий-партнеров инженерных лабораторий, оснащенных необходимым компьютерным и производственным оборудованием, для практи-

ческой реализации цели образовательного проекта; (б) организацию образовательного процесса на основе командной работы студентов над решением инженерных задач различной степени сложности для всех этапов жизненного цикла инженерных решений; (в) разработку образовательных программ нового типа, направленных на формирование у выпускников компетенции системной инженерии как способности успешно решать сложные инженерные задачи в установленный срок и в рамках выделенного бюджета с учетом интересов каждого участника проекта. Диверсификация программ под заказ предприятий; (г) совершенствование системы квалификации преподавателей. Реализация различных форм обучения преподавателей и специалистов промышленных предприятий по программе повышения квалификации «Лучшие практики инженерного образования».

Успешная реализация указанных выше мероприятий невозможна без совершенствования системы довузовской подготовки. Здесь необходимо, чтобы образовательная система была ориентирована на решение таких задач, как: (1) пробуждение в ребенке интереса к техническому образованию, инженерным дисциплинам; (2) определение склонности и способности ребенка к изучению математики и предметов естественно-научного цикла; (3) обеспечение возможности заблаговременного выбора обучающимися будущей профессии, места осуществления трудовой деятельности и вуза через систему профориентационной работы со школьниками.

Таким образом, целенаправленная перестройка образовательной системы технического вуза под кадровые потребности региона будет способствовать достижению стратегических целей в области кадрового обеспечения промышленного комплекса не только Свердловской области, но и Российской Федерации в целом, выступая мощнейшим стимулом развития экономики страны и основой ее национальной безопасности.

Литература

1. Указ губернатора Свердловской области от 06.10.2014 г. № 453-УГ «О комплексной программе «Уральская инженерная школа». – URL: www.pravo.gov66.ru/media/pravo/p453.pdf.

АКТИВИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕГУЛЯТИВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА

Л. А. Кочемасова

С позиции современной педагогической науки в работе рассматриваются теоретико-методологические основания активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятива повышения качества профессиональной подготовки студента. Практическое значение результатов заключается в том, что предлагаемое решение исследуемой проблемы повышает качество профессиональной подготовки студентов, дает устойчивые положительные результаты роста основных показателей научно-исследовательской деятельности студентов, оптимизирует процесс научно-познавательной деятельности в вузе.

The work from the perspective of modern pedagogical science examines theoretical and methodological foundation to enhance research activities as an innovative and regulators to improve the quality of vocational training of students. The practical significance of the results is that the proposed solution of the problem under investigation increases the quality of vocational training of students, gives stable positive results of growth of the main indicators of research activity of students, optimizes the process of scientific and cognitive activity in high school.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, риски, инновационный регулятив.

Key words: research activities, training, risks, innovative regulative.

Значимость исследовательской проблемы активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятива повышения качества профессиональной подготовки студента обусловлена социокультурными тенденциями общественного развития в контексте глобализации, информатизации, появления новейших технологий и становления новых секторов экономики; стратегическими ориентирами вузов в рамках изменения парадигмы образования (от образования на всю жизнь к образованию в течение всей жизни) и повышения значимости самостоятельной активной познавательной деятельности каждого студента; ростом требований со стороны работодателей и потребностью студента как потребителя образовательных услуг, которому предстоит создавать и воплощать инновации.

Автором в ходе теоретического анализа и практического опыта работы (наблюдение за деятельностью преподавателей-руководителей научно-исследовательской деятельности студентов, за студентами в образовательном процессе вуза и вне учебного процесса, изучение научно-исследовательской работы студентов и др.), проведении социологического исследования (совместно с АНО Центром социально-политических исследований «Индикатор», г. Оренбурга рук. проф. Э. М. Виноградова) был сформулирован ряд трудностей (рисков), свя-

занных со снижением эффективности научно-исследовательской деятельности в вузе: (а) организационно-образовательные (недооценка интеграции образовательной и научной деятельности для конкурентоспособности и социальной успешности выпускника; организация научно-исследовательской деятельности без учета индивидуальных склонностей, возможностей студента, изменения профессиональной сферы, перспектив социально-экономического развития общества; неприятие преподавателем исследовательской инициативы студентов; отсутствие возможности внедрения инновационных студенческих идей, социально и профессионально значимых научных разработок в производственную сферу; недостаточность регулярных научных контактов с другими вузами; необязательный характер проведения научных исследований в свободное от учебы время и т. д.); (б) личностные (мотивационная и инструментальная неготовность обучающихся к самостоятельной научно-исследовательской деятельности; неполная информированность о целевых ориентирах научной работы; нехватка времени; исследовательская пассивность; недостаточная исследовательская грамотность и др.).

В исследовании уточнены основные концептуальные положения: (а) активизация научно-исследовательской деятельности будет выступать как комплексная система инновационных организационно-педагогических мер, осуществляемая во взаимоупорядоченной, целенаправленной деятельности субъектов образования. Она должна повышать уровень осмысления, личностной и профессиональной значимости исследовательской работы, развивать у студентов склонности к поисковой, исследовательской деятельности, формировать навыки самостоятельного проведения исследований; (б) замысел базируется на идее оказания компетентной помощи и поддержки инициатив студентов в определении своих научно-исследовательских интересов и нахождения оптимальной области для исследовательской самореализации; выстраивания взаимосвязи научно-исследовательской деятельности с будущей профессиональной областью; (в) при активизации научно-исследовательской деятельности в вузе в качестве ведущих принципов выступают: принцип последовательности (учет вида научно-исследовательской деятельности и возраста студента); поуровневости (включение в управление научно-исследовательской деятельностью всех уровней организации работы вуза с учетом степени подготовленности каждого студента к научно-исследовательской деятельности, его интересы, склонности, способности и возможности); временного развития (определение временного промежутка для каждого студенческого исследования, этапов подготовки, организации и проведения, зоны рисков); разнообразия (вариативность тематики научно-исследовательской деятельности, кооперации научных руководителей, исследовательских групп, многообразия форм представления результатов); постоянного со-

вершенствования (непрерывность развития научно-исследовательской культуры студентов, совершенствования и продолжения научно-исследовательской деятельности для достижения более высоких результатов); (г) реализация субъект-субъектного взаимодействия «преподаватель – студент – социальные партнеры – студент» на основе содействия, сотворчества, взаимоприятия и взаимоподдержки. Функция преподавателя меняется от «транслятора знаний» к «тьютору исследовательского процесса», повышающему знаниевый уровень обучающегося.

Программно-технологическое обеспечение отражает целостное единство программ, технологий, педагогических условий, выстроенных на принципах последовательности, поуровневости, временного развития, постоянного совершенствования и имеет целью своевременное ознакомление студентов с методикой проектирования исследования, сбора и интерпретации информации; видами и методами научных исследований; теоретико-методологическими требованиями к основным элементам научного познания. Программный блок интегрирует программу спецкурса «Организация научно-исследовательской деятельности в вузе» в рамках профессиональной подготовки в вузе; на этапе самопознания – программу социально ориентированного практикума «Познай себя исследователя» в рамках внеаудиторной работы; на этапе самореализации – программу научно-исследовательской работы в контексте проведения практик. Композиционное построение программ отличалось выраженной практической направленностью в сочетании с широтой рассматриваемого материала. Технологический блок представлен следующими технологиями: потребностно-мотивационными; самостоятельной интенсификации исследовательской деятельности; проблемного обучения; саморазвития личности обучающегося; коллективной мыследеятельности; новыми информационными технологиями.

Программно-технологическое обеспечение активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятора повышения качества профессиональной подготовки студента представлено в рамках определенных компонентов: (а) компонент интерактивного взаимодействия субъектов образования и организация работы с исследовательскими продуктами, создание учебной инфраструктуры (обучаемые, тьюторы, социальные партнеры, работодатели, практики); (б) материально-технологический компонент, рассматриваемый как совокупность предметных и материальных условий научно-исследовательской деятельности (работа со статистическими программами, восприятие и обработка информации, включение в локальные, региональные, глобальные сети, телекоммуникации и Интернет); (в) предметно-методический компонент, включающий систему сопровождения образования и самообразования, возможность выбора исследовательских тем, использование программ поддержки обучаемых, обратную связь, учет особенностей открытого дистанционного образования разных уровней и

т. д.; (г) организационно-технологический компонент, определяющий систему средств и условий организации работы в информационной среде, наличие организационных форм открытого образования (тьюториалы, глубокое погружение, использование мультимедиа материалов, репетиторская помощь, тренинги, деловые игры и др.); (д) организационно-управленческий компонент, включающий административно-управленческий аппарат, профессорско-преподавательский состав, которые строят свою деятельность с целью повышения качества профессиональной подготовки студента.

Прикладной аспект программно-технологического обеспечения активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятора повышения качества профессиональной подготовки студента реализуется посредством совокупности инновационных форм, методов, приемов организации работы с обучающимися в информационной среде: визуальные видеокейсы «Учимся исследовать»; инфореализ «Исследовательские инновации в России и за рубежом» для обмена новостями, информацией, накопленным опытом; дайджест «Реализация исследовательского проекта»: постоянно действующий Интернет-обзор в группах социальных сетей ВКонтакте, Фейсбук, на сайтах вуза и международных партнеров; перепатетический коучинг в сфере социальной жизни зарубежья: заочные и реальные консультирования, тренинги, визиты и стажировки в страны партнеров по договорам о сотрудничестве; модерация экспертизы актуальных проблем образования в мире: e-mail и Интернет-рассылка; социальный аудит научно-исследовательских достижений; социально-личностные активитеты исследователя: организационно-содержательное сопровождение и мониторинг; интерактивный практикум для студентов по созданию социально-научных и образовательных проектов, алгоритмизация процедуры; кейс мультипрезентаций актуальных социальных проектов; реалити-проект как ресурс социализации: активизация потенциала грантовой деятельности.

В контексте инновационного характера программно-технологического обеспечения акцентируется внимание на определенные виды Интернет-источников, которые реализуются в ходе активизации научно-исследовательской деятельности студента и определяют успешность его профессиональной подготовки: хотлист представляет список Интернет-сайтов по изучаемой научной проблематике; мультимедиа скрэпбук – список мультимедийных ресурсов со ссылками на научно-исследовательские проекты, аудиофайлы, видеоклипы, графическую информацию; трежа хант включает ссылки на сайты по изучаемой научной проблематике; сабдъект сэмпла – обсуждение острых социальных и дискуссионных исследовательских тем, содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы; вебквест представляет сценарий организации проектной деятельности студентов по любой изучаемой теме с использованием Интернет-ресурсов.

Таким образом, активизация научно-исследовательской деятельности является определяющим фактором в профессиональной подготовке студента нового поколения, квалифицированно реализующего научные стратегии познания, способного работать по новым программам и технологиям в условиях реальной свободы выбора информации и вариантов решения сложных профессиональных задач, самостоятельно и систематически учиться в постоянно изменяющихся условиях.

Список литературы

1. Кочемасова Л. А. Концептуальные основы активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятива повышения качества профессиональной подготовки студента // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: в 3 ч. – Ч. 3 Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 105–108.
2. Кочемасова Л. А. Теоретические предпосылки активизации научно-исследовательской деятельности как инновационного регулятива повышения качества профессиональной подготовки студента // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/130-23108> (дата обращения: 26.11.2015).
3. Марон А. Е., Л. Ю. Монахова Структурно-содержательная модель программно-технологического сопровождения образования взрослых // Человек и образование. – 2015. – Вып. № 1 (42). – С. 34–36.
4. Сысоев П. В. Теория и методика использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку: учеб.-метод. пособие. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – 254 с.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ*

Е. В. Леонова

Рассматриваются два исторически сложившихся подхода к пониманию непрерывного образования: технологический и экзистенциальный. Показана тенденция соединения этих подходов к началу XXI века. Обоснована необходимость развития субъектности школьников и студентов. Предложено применение методов развития креативности в формальном, неформальном, информальном образовании.

Technological and existential approaches to lifelong learning are considered in historical aspect. The tendency to integration of these approaches during first decade of XXI century is shown. The necessity of development of the subjectivity of pupils and students is proved. Using of the creativity development methods in formal, non-formal, informal education are proposed.

Ключевые слова: непрерывное образование, субъектность, личность, субъектно-деятельностный подход, креативность; формальное, неформальное, информальное образование; школьники, студенты.

Key words: lifelong learning, subjectivity, personality, subject-activity approach, creativity; formal, nonformal, informal education; pupils, students.

Истоки идеи взаимообусловленности непрерывного образования и становления субъектности человека берут своё начало в трудах Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки. В изречениях Конфуция вся жизнь человека – это дорога познания себя и обучения. Главным в жизни он считал самосовершенствование, но отмечал, что далеко не каждому дано постичь истину: «можно принудить к послушанию, но нельзя принудить к знанию» [13]. В учении Конфуция описаны два социально отличных типа личности: «малый человек» (простолюдин как по происхождению, так и по природе – погруженный исключительно в земные заботы) и «благородный муж» (происходит из высших слоёв общества, имеет соответствующий социальный статус и достигает вершин мудрости и самосознания путём постоянного «тяжкого труда ученичества»). «Благородный муж» всю жизнь учится, чтобы достичь своего пути, его характеризует любовь к учению. Несмотря на то, что в определениях «благородного мужа» много противоречий, можно считать, что это один из первых прообразов современной категории субъекта, обозначенной С. Л. Рубинштейном как постоянное совершенствование, развитие личности, её способность ценностным образом регулировать, направлять и осуществлять свою жизнь [12].

О гармоничном воспитании, переходящем затем в саморазвитие, говорится в диалогах Платона: «подростки и мальчики должны получать воспитание и изучать философию соответственно их юному возрасту, непрестанно заботясь о своем теле, пока они растут и мужают; филосо-

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект 16-16-40008.

фии это будет в помощь. С возрастом, когда начнет совершенствоваться их душа, они должны напряженно ее упражнять». Представляет интерес предлагаемая Платоном возрастная градация воспитания, а также его понятия о непрерывности / конечности образования в соответствии со способностями: для юношей со средними способностями образование заканчивается в 17–18 лет, до 20 лет – всеобщая обязательная военная служба, с 20 до 30 лет более способные будут продолжать изучение наук на более высоком уровне, с 30 до 35 лет самые способные, упорядоченные и стойкие натуры обучаются диалектике, позволяющей им подняться к созерцанию подлинного бытия, и после этого они в течение 15 лет должны заниматься делами государства. Из тех, кто безукоризненно выдержал и это испытание и не поддавался соблазнам власти, а сохранил философский склад души, выбирают правителей, которые будут постоянно находить и воспитывать подобных им самим [11]. Таким образом, непрерывное образование, по Платону, является уделом лишь тех, кто ментально и нравственно готов к постоянному саморазвитию в течение всей жизни и является субъектом выбора этого пути. По Аристотелю цель воспитания – восполнить то, чего недостает от природы. Воспитательный процесс подразделяется на этапы и включает, говоря современным языком, инвариантную и вариативную составляющие: «воспитание, с одной стороны, обязательно должно быть одно и то же, с другой – различное» [2]. Сенека в «Нравственных письмах к Луцилию» в числе многих идей, актуальных и в контексте сегодняшнего дня, отмечает важность личности учителя и субъект-субъектных отношений в образовании: «зову я тебя не только ради той пользы, которую ты получишь, но и ради той, которую ты принесёшь; вдвоём мы больше дадим друг другу» [14].

Таким образом, в трудах философов первого тысячелетия до нашей эры определены две идеи образования: с одной стороны, идея массового образования подрастающего поколения в целях укрепления государственности, а с другой – идея образования как экзистенциальной ценности. Эти две идеи легли в основу двух подходов к пониманию целей образования, один из которых основывается на парадигме гуманизма (непрерывное образование как средство достижения полноты человеческого развития), а второй – на парадигме технологизации образовательного процесса (реализация идей обязательности и стандартизации образования). Существенный вклад в развитие этих двух подходов внёс Я. А. Коменский. С одной стороны, им было сформулировано понимание образования как составляющей жизни на основе деятельности, руководимой разумом и свободным волеизъявлением [7]. С другой – он разработал технологии и стандарты массового образования, ставшие на протяжении последующих веков базисом развития школьного обучения. В фундаментальном труде «Великая дидактика» [6] им были обозначены уровни образования, введены понятия классно-урочной

системы, учебного года, учебной дисциплины, единых учебников, учебного плана. Тем самым было положено начало технологическому подходу ко всеобщему обучению, намечены общие принципы единства, целостности и системности познания, последовательности восприятия бытия.

Прогрессивные идеи о непрерывном образовании можно найти и в трудах отечественных мыслителей XIX в. Так, Н. И. Пирогов в своих мемуарах «Вопросы жизни. Дневник старого врача» [9] отмечал, что образование должно быть научно обосновано, разносторонне, обеспечивать развитие личности, при этом необходимо создавать преемственность всех систем образования. О важности развития у учеников желания учиться и по окончании школы, в течение всей жизни, о первостепенной значимости роли личности педагога для воспитания личности ученика писали К. Д. Ушинский [15] и Д. И. Писарев [10]. Таким образом, к началу XX века фактически были сформулированы основные идеи субъектного подхода к непрерывному образованию. Вместе с тем, следует отметить, что в высказываниях о важности непрерывного образования в течение жизни подразумевалась определённая элитарность, непрерывное образование до середины XX века не являлось жизненной необходимостью для большей части населения.

Современный этап развития идеи непрерывного образования на Западе связан с именами П. Ленгранда (P. Lengrand [18]) и Р. Дэйва (R. Dave [17]), соединивших в своих концепциях политический, психолого-педагогический и социально-экономический аспекты непрерывного образования, что затем было отражено в Меморандуме Евросоюза: создание образовательных возможностей (разнообразие образовательных учреждений, программ) для каждого члена общества с целью повышения качества жизни населения посредством инвестиций в человеческие ресурсы, развитие потребности учиться и повышать свою квалификацию в течение всей жизни [8]. Нужно отметить, что в системе образования нашей страны на протяжении XX века фактически была создана система непрерывного образования намного раньше, чем во многих развитых странах, была ликвидирована неграмотность, образование было доступным для всех слоёв населения, успешно функционировали учреждения дополнительного образования, система обучения взрослых (от вечерних школ до курсов повышения квалификации всех категорий трудящихся). В целом система образования в Советском Союзе во многом опережала системы образования ряда западных стран. В 60–70-е годы XX века в нашей стране были разработаны концептуальные основы системы непрерывного образования (Б. Г. Ананьев, А. П. Владиславлев, А. В. Даринский, Г. П. Зинченко). По определению А. П. Владиславлева, непрерывное образование – это систематическая, целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и

навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путём самообразования [4]. Важность всестороннего развития личности в непрерывном образовании отмечают в своих исследованиях Б. М. Бим-Бад, А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, В. С. Леднёв, А. М. Новиков. В современном информационном обществе непрерывное образование – необходимое условие социализации каждого человека, его адаптации в постоянно меняющихся условиях. В XXI в. происходит соединение определённых выше двух подходов к непрерывному образованию: сегодня образование в течение всей жизни становится нормой для каждого члена общества, что напрямую связано с необходимостью развития субъектных качеств школьников и студентов на всех образовательных уровнях.

Определяющим модусом непрерывного образования с позиций современной философии образования является воспитание стремления школьников и студентов «к самосовершенствованию на протяжении всей жизни», обуславливающее «радикальное возрастание уровня субъектности обучающегося» [5] (Н. В. Андрейчук, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина). Вместе с тем, как справедливо отмечает Г. Н. Филонов, сегодняшние изменения в образовательной сфере выражаются прежде всего «в повышенном внимании лишь к организационным структурам непрерывного образования, и за пределами современных исследований остается весьма важный момент динамизации образования – изменение мотивационной структуры сознания учащихся» [16]. Если раньше непрерывное образование было уделом избранных, то сейчас, в постиндустриальном мире, при массовой востребованности инициативности, креативности, умения разрешать противоречия нельзя «разбрасываться человеческим капиталом» и отдавать становление субъектности на откуп «естественному отбору». Психологический смысл непрерывного образования заключается в его постоянной диалектической взаимосвязи с воспитанием и развитием субъектности человека. В детском возрасте непрерывное образование во всех его формах является основой передачи культурного опыта и постепенного становления субъектных качеств человека (самостоятельность в постановке жизненных целей и их достижение, умение соотносить свои возможности с требованиями деятельности и эффективно использовать свои ресурсы, стремление к саморазвитию [1]). С обретением субъектных качеств человек сам определяет необходимые ему формы образования для своего дальнейшего саморазвития. «Обобщающим звеном» достижения экзистенциальной и технологической целей образования на современном этапе развития общества является широкое использование в формальном и неформальном образовании психолого-педагогических технологий развития креативности, способствующих становлению субъектности. Актуальными остаются слова П. П. Блонского, что «творца можно создать лишь

посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нём инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности, пассивности и инертности» [3].

Список литературы

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – №4. – С. 3–21.
2. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1983. – С. 376–644.
3. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и социологические сочинения. – Т. 1. – М., 1979. – С. 39–85.
4. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М., 1978.
5. Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Непрерывное образование как культурно-историческая проблема // Вопр. философии. – № 4. – Апрель 2014. – С. 79–83.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М., 1939. – 318 с.
7. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. – Прага, 1966.
8. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Европейская ассоциация образования взрослых. <http://www.eaea.org>
9. Пирогов Н. И. Сочинения. Т. 2. Издание Пироговского т-ва. – Киев, 1910. – 352 с.
10. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1984.
11. Платон. Собр. соч.: в 4 т. – М., 1994.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
13. Семенов И. И. Афоризмы Конфуция: моногр. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 304 с.
14. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию // Подготовка к изданию С.А. Ошерова. – М.: Наука, 1977. – 384 с.
15. Ушинский К. Д. Воскресные школы // Сочинения. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. II. – С. 489–511.
16. Филонов Г. Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании // Вопр. философии. – 2012. – № 11. – С. 158–162.
17. Dave R. Lifelong Education and School Curriculum. – Hamburg: VIE, 1973.
18. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – Paris : UNESCO, 1970.

ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Н. Г. Милованова
О. Г. Марчукова

В статье представлено содержание изменений, вносимых введением профессионального стандарта «Педагог...» в образовательный процесс. Анализируются тенденции развития общего образования (полисубъектность, контекстность и ситуативность образования) через призму профессиональных компетенций современного педагога.

The article presents the substance of changes which are being brought in with the introduction of the professional standard "Teacher..." to educational process. The tendencies of development of general education (polysubjectness and contextuality of education) are being analyzed through the professional capacities of a modern teacher.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагогическая деятельность, организация и содержание образования.

Key words: the professional standard, educational work, organization and substance of education.

Одним из ключевых событий в новейшей истории отечественной системы общего образования стало появление профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; воспитатель, учитель)»¹. В связи с этим важно определить организационно-педагогические условия, подготавливающие педагога к стандартизации его деятельности и предшествующие введению стандарта как нормы. Именно нормирование труда педагога, установление зоны его ответственности в условиях изменений стало посылком к началу работы над документом. В утвержденном варианте профессиональный стандарт не содержит элементов, вызывавших критику в его адрес, таких как: требование к обязательности высшего образования и диссонанс с действующими образовательными стандартами профессиональной подготовки учителя в вузе. Это означает, что специалисты со средним профессиональным образованием (учителя начальных классов, воспитатели, музыкальные педагоги) при наличии переподготовки или дополнительной подготовки продолжат работу в системе образования, а действующие специалисты, повысив квалификацию в области специальной педагогики и возрастной психологии, будут соответствовать требованиям. Именно необходимость обеспечения психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе и индивидуализации его образования определяют личностно-ориентированную направленность стан-

¹ Утверждено Министерством труда и социальной защиты РФ 18.10.2013 № 544н.

дарта. Наполнение стандарта новыми компетенциями отражает способность и готовность педагога работать с реальными детьми, имеющими в большинстве своем особые образовательные потребности: (а) с одаренными учащимися; (б) с детьми в условиях инклюзивного образования; (в) с детьми, не владеющими русским языком; (г) с детьми, имеющими проблемы в развитии; (д) с детьми, имеющими девиации в поведении: социально запущенными и социально уязвимыми детьми.

Заданная структура профессионального стандарта раскрывает содержание деятельности современного педагога. Четко выделяются три вида работы: (1) обучающая, связанная с реализацией содержания образовательной программы; (2) воспитательная, имеющая дело с формированием духовно-нравственного мира ребенка; (3) и развивающая, нацеленная на актуализацию образовательного потенциала ребенка через предмет (образовательную деятельность). Если первые две описаны понятиями профессиональных компетенций, то третья – и требованиями к личностным качествам. Отдельно в качестве модулей определены специализация деятельности учителя математики и русского языка, что коррелирует с направлениями государственной политики в сфере образования: утверждением концепции развития математического образования в Российской Федерации, историко-культурного стандарта и разработкой концепции школьного филологического образования. Собственно содержание работы педагога обосновывается методологией компетентностного и системно-деятельностного подходов, представляя функционал через соотношение знаний, умений, действий и выделяя в качестве доминантных проектировочные компетенции. На этапе разработки стандарта его авторы указывали, что теоретической платформой для развивающей как приоритетной деятельности педагога выступают культурно-исторический, деятельностный и развивающий подходы. Действительно, анализ текста убеждает в том, что преодолен технократизм в отношении педагогической деятельности. Свой предмет как часть культуры, предметная деятельность как воспроизводство культурных образцов, демонстрация детям эстетики предметного содержания, культура преподавания и язык общения с ребенком как речевая культура педагога – эти положения стандарта воспринимаются показателями гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса. Единые основания в ФГОС дошкольного и общего образования, профессионального стандарта педагога и концепций математического, филологического и исторического образования демонстрируют системный подход к организации школьного мира. И то, что концепция профессионального стандарта начинается с утверждения необходимости расширения пространства педагогического творчества, реанимирует и делает легитимной категорию «свобода» в педагогической деятельности [2], свобода как осознаваемая необходимость выбора в социокультурном пространстве, обуславливающим педагогическую деятельность.

Обозначим стержневые идеи, лежащие в основе организации и содержания современного качества образования, поддерживаемые профессиональным стандартом: полисубъектность, контекстность и ситуативность образования.

Полисубъектность образования – это разделенная ответственность за результат образования ребенка, достигаемая за счет совместного проектирования и реализации образовательной программы. Совместность в организации образовательного процесса достигается через разноуровневые взаимодействия: на внутриорганизационном уровне – педагогов, психолога, родителей и семьи; на межведомственном – учреждений образования дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. Приоритетность взаимодействий в интересах детей объясняется объективной необходимостью преодоления ограничений ресурсной базы образовательной организации, интеграции социальных ресурсов для расширения образовательного пространства, создании условий для профессионального воспитания и профильной подготовки ребенка. Законодательно регламентированные нормы осуществления дистанционного обучения и сетевых форм образовательных программ определяют векторы развития образования в этом направлении. Полагаем, что ключевыми проблемами в выработке единых подходов к организации и содержанию образования должны стать: единство требований к организации учебной и воспитательной работы, отбору дидактических единиц, технологиям, методам, темпу и плотности учебной деятельности, этике поведения, выбору контрольно-оценочных средств и собственно критериев оценки, и – главное – к способам формирования фундаментальных понятий и метапредметных умений.

Контекстность образования. Рассуждая о контекстах современного образования, мы с неизбежностью обращаемся к наращиванию информации, технологий, угроз и опасностей техногенного мира. Моделирование образовательных условий, способствующих формированию личности, готовой к жизни в эпоху перемен и инноваций, – предмет научных дискуссий. Содержание требований профессионального стандарта показывает, что контекстность рассматривается как инструмент воспитания такой личности. Обращение к актуальному опыту ребенка, интеграция образовательных деятельностей и предметного содержания, выработка проектных и исследовательских компетенций – эти идеи пронизывают образовательные стандарты дошкольного и общеобразовательного уровней образования. Профессиональные знания и умения педагога связываются с его готовностью организовывать обсуждения, дискуссии, диспуты, дебаты, соревновательность, турниры, интеллектуальные состязания и игры, интернет-форумы, выступления и т. д. «Красной нитью» проводится идея событийности образования, активных форм обучения и воспитания: детские и детско-взрослые сов-

местные виды работы содержатся в требованиях к организации работы с учащимися: «совместно с ребенком», «совместно с другими учителями», «совместно с родителями и семьей», «совместно со школой». Формирование культуры переживания посредством активного освоения предмета осознается как один из ключевых результатов образования современного ребенка. Поддерживающим началом в этом выступает безусловный приоритет воспитательной деятельности педагога через реализацию (воплощение) воспитательных возможностей в обучении, ориентированных на духовно-нравственное развитие ребенка. Развивающая деятельность педагога и всего педагогического коллектива связывается с процессом формирования и становления психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Анализ компетенций трудовых функций профессионального стандарта показал, что из порядка двадцати характеристик, относящихся к развивающей деятельности педагога, только пять содержат прямые отсылки к «развитию» в привычном понимании этого слова (дважды в отношении разработки индивидуальной программы развития ребенка и далее – во владении методиками коррекционно-развивающей работы, умении отслеживать динамику развития ребенка и знании общих закономерностей развития личности). Содержание большинства компетенций так или иначе связано с обеспечением психологической безопасности, поддержкой ребенка, его защитой. Данное наблюдение позволяет заключить, что предпринята попытка преодоления одиночества ребенка и одиночества педагога, – задачи, актуализированной педагогической наукой и образовательной практикой. Эта явная ориентация на поддержку, защиту и помощь, сохранность детства как уникального и самодостаточного периода в жизни человека (детоцентризм как социальная характеристика) прослеживается и в том, что профессиональный стандарт не оперирует понятиями «одаренный», «креативный», «способный» и др. Он делает установку на «просто» ребенка, «просто» создание условий для комфортного существования, где педагогические факторы – поддержка, пример, сопровождение, помощь, содействие и совместность – первичны.

Ситуативность образования рассматривается как устойчивая педагогическая тенденция. Максима теории развивающего обучения гласит: чем в большей мере ребенок может оказывать влияние на образовательный процесс, тем в большей мере выражен личностно-ориентированный залог образования. И если в конце двадцатого века развитие теоретического мышления связывалось в том числе с реализацией технологии проблемного обучения через создание проблемных ситуаций, то современная дидактика обращает внимание на то, что насыщенная информационно-образовательная среда уже есть источник проблемных ситуаций. Насколько эти ситуации будут реализованы как образовательно-целесообразные, настолько сформируются навыки саморегуляции, коммуникации и умения работать с информацией. Извле-

чение содержания образования и выявление воспитательной ценности в реальной ситуации, использование потенциала ситуации как фактора-мотиватора, наверное, наиболее востребованные темы для профессионального развития педагога.

Думается, что документ представляет важность для новой генерации педагогов и руководителей, приходящих на смену преподавателям – носителям традиций советской системы образования, за плечами которых заслуга в сохранении образования как ценности и ценностей образования: идеологии всестороннего и гармоничного развития личности, массового качественного образования, недопустимости селекции, связи науки и школы, школы и производства, проблемной ориентацией обучения, единством требований к учащимся, программам, учебникам и организации детской жизни. История, совершив «инновационный» виток, вернулась к лучшим практикам, но уже на качественно иных основаниях. В дискурсе изменений профессиональный стандарт предстает как инструмент преодоления поколенческого разрыва в педагогическом сообществе.

Список литературы

1. Дмитрий Ливанов рассказал, что спешить с введением профессионального стандарта педагога не будут. – [Электронный ресурс] // Сайт «Гражданская инициатива». 2015. 3 апреля. – URL: <http://netreforme.org/news/dmitriy-livanov-rasskazal-chto-speshit/#more-19302>.
2. Проект концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071>.

СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ГУМАНИТАРНОМ КОЛЛЕДЖЕ

А. Н. Мун

В статье рассматривается организация исследовательской работы студентов в процессе профессиональной подготовки в гуманитарном колледже.

The article discusses the organization of research work of students in the process of professional training in the arts College.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, цели, задачи, предмет, объект исследования.

Key words: scientifically research work, aims, objectives, subject, object of research.

Развитие производства и социальной сферы в условиях глобальных процессов технологизации и информатизации требует подготовки работников квалифицированного труда и специалистов, сочетающих интеллектуальную и практическую деятельность, обладающих достаточным объемом фундаментальных знаний и многофункциональными умениями и навыками. Выявляются противоречия и несоответствия в развитии профессионального образования по отношению к требованиям сегодняшнего дня, а именно: сохранение старых принципов и установок на предметный способ передачи информации и знаний, с одной стороны, и резкое увеличение меры разнородности знаний и информации, подлежащих освоению – с другой; сохранение старых инструктивных принципов подготовки обучающихся и одновременно полная самостоятельность и ответственность выпускника за использование полученных знаний в конечном итоге за собственное трудоустройство на основе полученного образования.

Постиндустриальное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны независимо, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Отсюда современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений, в том числе перед техническим и профессиональным образованием (далее – ТиПО), задачу подготовки выпускников, которые могут: быстро адаптироваться, самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти свое место. Таково веление времени не только для нашего общества, но и практически для любого развитого общества, что, естественно, предполагает определенные требования конструктивного плана к современной школе, современному педагогу.

Реализация фундаментальных исследований и разработка научно-теоретических основ развития как профессионального образования в

целом, так и его отдельных ступеней необходима, так как предметом фундаментальных педагогических исследований является научно-педагогическое осмысление сущности и функциональных характеристик профессионального образования как социально-педагогического явления. Это предопределяет построение качественно новой модели профессионального образования, адекватной современным требованиям, ориентированной на компетентность специалиста, где необходимо выполнение следующих основных задач: обоснование ориентиров, принципов, условий достижения профессиональной компетентности выпускников колледжа; построение качественно новой модели профессионального образования, направленного на достижение профессиональной компетентности работников квалифицированного труда и специалистов.

Одним из важнейших направлений совершенствования подготовки современного педагога является повышение его готовности к осуществлению практической деятельности, которая определяется сформированностью профессиональных умений, составной частью которых являются исследовательские навыки. Уровень сформированности умений находится в прямой зависимости от качества знаний. Но знания сами по себе не трансформируются в умения, здесь необходима целенаправленная работа. В ТиПО формирование профессиональной направленности и развитие познавательной активности тесно связаны между собой и выступают как единая линия всего учебно-воспитательного процесса. Педагогическая деятельность предполагает высочайшую познавательную активность человека (комплексное усвоение, переработка, применение и передача знаний) с конкретной целью: подготовить подрастающее поколение к активной и всесторонней деятельности в постоянно развивающемся мире. Повышение эффективности учебного процесса в гуманитарном колледже предполагает создание таких условий, в которых студенты получили бы возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать это для решения практических задач в процессе прохождения практики. Специалиста формирует не только предметное содержание основ наук, но и постоянное развитие, совершенствование его профессиональных умений, навыков, качеств. Чтобы научиться руководить учебной познавательной деятельностью студентов, необходимо хорошо представлять основные этапы овладения учеником знаниями. Первым этапом является восприятие. Это целенаправленный познавательный процесс. Второй этап – осмысление учебного материала. Оно заключается в выделении и анализе теоретического аспекта в знаниях. Нужно найти главную мысль, выделить понятия, обосновать их

признаки, уяснить характер поясняющего материала, изучить совокупность примеров и разъясняющих фактов. Третий этап – запоминание и закрепление, задача которого состоит в том, чтобы сохранить на длительное время полученные знания [1].

Для творческой подготовки студентов общепризнанно значение их включения в научно-исследовательскую работу и овладения на этой основе методами педагогического исследования. Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на приобретение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях [3]. Полученные данные для подавляющего большинства будущих учителей дают понимание значимости научно-исследовательской работы студентов (далее – НИРС) по педагогике, психологии. Вместе с тем установлено, что в действительности НИРС студентов весьма ограничена, она связана с источниками приобретения научно-педагогических, психологических знаний, общепедагогической подготовкой и опирается преимущественно на знания цикла специальных учебных дисциплин. НИРС колледжа – одна из форм учебного процесса. Так или иначе исследовательской работой важно заниматься всем студентам колледжа. Написание рефератов, курсовых работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых, исследований. Затрачивая своё личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения. Со стороны преподавателя необходимы внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет (да и просто не сможет) заниматься «скучным предметом», какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях её освоения. Современное состояние образования требует глубокого изучения психологической, педагогической теории и практики, и в профессиональной подготовке студентов ТиПО нельзя обойтись без привлечения студентов к научной работе в этой области. В техническом и профессиональном образовании в последнее время уделяется всё больше внимания организации научной работы студентов.

Основным способом подачи учебного материала было и остаётся информирование. Преподаватель с помощью лекций и других обычных способов обучения студентов доносит до них приобретённые им знания, а они заучивают их. В наше время главным является не столько заучивание огромного объема информации, чтобы использовать его потом всю оставшуюся жизнь, сколько умение работать с этой информацией, выбирать из нее необходимые знания, уметь их группировать и обобщать. Учебная научно-исследовательская работа студентов предусмотрена действующими учебными планами. Сейчас еще и новый предмет «Основы проектной деятельности» направлен на выработку навыков студентами определять цели и задачи, предмет, объект исследования,

формулировать гипотезу. Выбор темы преподаватель и студент осуществляют совместно, раскрывают перспективы исследования, определяют план действий, источники информации, способы сбора и анализа информации. В процессе организации исследования преподаватель имеет возможность опосредованно наблюдать, давать рекомендации, консультировать. После завершения и представления проекта студент участвует в оценке своей деятельности. Также к учебной, научно-исследовательской работе учащихся можно отнести курсовые работы, выполняемые к четвёртому курсу обучения в колледже. Во время их написания студент делает шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Чтобы помочь студенту самостоятельно изучать проблему, мы выпустили методичку «Самостоятельная работа студента в условиях колледжа» на трех языках (казахском, русском, английском) о том, как писать курсовую работу, сформулировали требования к оформлению готовой работы и методические рекомендации.

На ежегодной конференции молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов более тщательно прорабатывать будущее выступление, совершенствует ораторские способности. Каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы. Это является очень полезным результатом научной конференции, так как на раннем этапе многие студенты считают собственные суждения непогрешимыми, а свою работу – самой глубокой и ценной в научном плане. Часто даже замечания преподавателя воспринимаются как простые придирки, но слушая доклады других студентов, учащийся не может не заметить недостатки своей работы, если таковые имеются, а также выделить для себя свои сильные стороны. Кроме того, если в рамках конференции проводится творческое обсуждение прослушанных докладов, то из вопросов и выступлений каждый докладчик может почерпнуть оригинальные идеи, о развитии которых в рамках выбранной им темы он даже не задумывался. Включается своеобразный механизм, когда одна мысль порождает несколько новых.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы. НИРС является одной из форм учебного процесса, в которой наиболее удачно сочетаются обучение и практика. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы, затем начинает воплощать приобретённые теоретические знания в исследованиях, так или иначе связанных с практикой. НИРС требует большого внимания и терпения от научных руководителей, поскольку удача или неудача каждого студента во многом является результатом их собственных верных и неверных действий. НИРС является важным фактором при подготовке молодого специалиста. Выигрывают все: сам студент

приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, многосторонний взгляд на возникающие проблемы, способность целенаправленно и вдумчиво работать. Общество получает достойного члена, который, обладая вышеперечисленными качествами, сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним.

Каждый преподаватель ТиПО должен уделять НИРС не меньше внимания, чем к аудиторным занятиям, несмотря на то, что это отнимает много времени и сил. Ведь самая большая награда для педагога – это действительно образованный, всесторонне развитый и благодарный человек, который всегда будет помнить уроки, полученные в юности.

Список литературы

1. Баранов С. П., Болотина Л. Р., Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
2. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие. – Самара: БАХРАМ-М, 2003. – 272 с.
3. Мандель Б. Р. Педагогика: учеб. пособие. – М., 2014. – 288 с.
4. Педагогика: учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
6. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
7. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

MAIN EMPLOYEE'S RESPONSIBILITIES IN OPINIONS OF EMPLOYED AND UNEMPLOYED

E. Padechowicz

The academic paper concentrates around the theme of professional competence. It contains definitions of competence by various authors and the evaluation criteria of a modern worker; presents pilot study on the opinions of people employed and unemployed on the professional competences; includes summary.

Работа посвящена теме профессиональной компетентности. В ней содержатся определения компетенции различных авторов и критерии оценки современного работника; представлено экспериментальное исследование на основе ответов работающих и безработных респондентов; сделаны выводы.

Key words: competencies, unemployed, employed, professional competence.

Ключевые слова: компетенция, безработица, профессиональная компетенция.

Continuing education involves the development of competence. It is necessary in today's job market. Today competence is the primary attribute, and the education and skills are secondary. They are important, but what is confirmed on paper does not always go hand in hand with real knowledge and skills. Thierry D. and Ch. Sauret say that even in the mid 80's competencies did not constitute a large role. At the time the focus was on education and basic skills and in the case of management the focus was put on the experience and potential capabilities¹. Today, these proportions reversed, with more emphasis on skills development rather than just education. This confirms the statement of Polish professor – Zygmunt Wiatrowskiego, who believes that a modern worker is characterized by: (a) ability and the need for action in every professional situation; (b) the ability to accomplish changing tasks; (c) creative attitude in different situations in the workplace².

The modern employee is evaluated and his work is assessed. Professor Ryszard Walkowiak classifies staff evaluation criteria: (1) Personality which include: assertiveness, resistance to stress, energy, empathy, creativity; (2) qualifications; level of education, knowledge of the industry, professional, knowledge of computer and other office equipment use, foreign languages; (3) behavioral; punctuality, availability, loyalty, determination in action; (4) The efficiency and quality of work, timely implementation of tasks³. All of these criteria are a wide range of employee competencies. Note that the lack of an adequate level of competence does not prevent the possibility of taking up

¹ Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 122.

² Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E., Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 30.

³ Ibidem, s. 31.

employment. However, you will need to take steps to compensate for these shortcomings. What matters is the confrontation of our competences with the requirements of the employer¹.

A detailed review of definitions of competence was made by Anna Mazurkiewicz who referred to the concepts developed by both Polish and foreign authors. Definitions of competence are as follows: (1) R. Boyatzis identifies them as the sum of total knowledge of motivation, some concepts about yourself and the skills that are fundamental at work; (2) C. Levy -Leboyer focuses on the use of abilities, personality qualities, knowledge, skills, which aims to bring about positive performance of some tasks within the enterprise; (3) P. Louart says that these are the skills, knowledge and employability of workers, attitude, experience relative to his position; (4) T. Oleksyn believes that this is the education, experience, talents, abilities, and psychophysical features expected by the employer behavior at work; (5) B. Nogalski, J. Śniadecki definition of competence relate to the powers, duties and responsibilities of determining an employee's position; (6) M. Juchnowicz, A. Sajkiewicz, T. Rostkowski, refer to them as knowledge skills, personality, respected principles, operational models, which are developed during operations and lead to achieve compatible results with the objectives of the company². In all definitions words such as knowledge, skills and attitudes appeared. They are the foundation of competence, usually with these words we associate this term. The validity of this thesis confirms the sentence Wenceslas Kisiel-Dorohocińskiego, who believes that competence is a combination theme of abilities, values, attitudes, skills and knowledge. He divides them into observable: knowledge and skills, and hidden, such as the motives and predispositions. Competencies are defined in terms of a set. He treats knowledge as possession of information, skills as something that we can do and the attitude or belief to what you want to do³. The author clarifies the definition of competence referring to a specific example: the competence to deal with stress. The knowledge, skills and attitudes are components of competence and so in his view, to be able to cope with stress the person should have knowledge about a range of stress factors that may be come across in a given workplace, including situations in which the body reacts. In addition, we need to demonstrate the ability to make efforts to strengthen psychological resistance, the use of methods of coping with stress, and attitudes relating to the constructive attitude, willingness to develop and actively cope with crisis situations⁴. His

¹ Kisiel-Dorohinicki W., Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Warszawa 2014, s. 74.

² Mazurkiewicz A., Kapitał ludzki w procesie kształtowania sprawności organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 51.

³ Kisiel-Dorohinicki W., Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Warszawa 2014, s. 67.

⁴ Kisiel-Dorohinicki W., Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Warszawa 2014, s. 69.

competence reasoning allows a deeper analysis of each of them and helps to answer the question whether in fact we have a particular expertise.

The article uses some pilot studies on understanding opinions of people employed and unemployed on competences. The comparison of these two groups was not accidental because in the light of the work of vocational counselor working with unemployed people, I can say that the employed have more knowledge of the competences are more skilled than of the unemployed. Many unemployed people become unemployed for such reasons like by the lack of specific skills and work attitudes. The article cites the opinions of the respondents on the competencies needed in their profession. The study was based on 45 respondents, including 30 unemployed and 15 employed. The largest group of respondents was aged 20–30 years, and in the second place was a group of respondents aged 30–40 years. Most of the respondents were women, among both the unemployed and the employed. In the case of education the largest group was with higher education (among the working people were 100%). The study used a diagnostic survey method, technique survey and questionnaire tool. All of 45 respondents were supposed to fill out a questionnaire, unemployed (those registered in the District Labour Office in Staszów) filled out the questionnaire under the supervision of the author, while the people working completed it online. The research was a pilot. It is just a signal to the problem, which I will study in more depth in the appropriate later studies. The distribution of the answers of respondents is arranged in the table below:

Table

The distribution of the answers of respondents

Important powers in the operating / learned profession* in	Unemployed	Employed
Interpersonal skills	1	9
Resistance to stress	9	4
Ability to work in a group	17	5
The ability to use specific programs	6	3
Ability to read technical drawings	1	0
specialized professional skills specific to a particular profession	9	4
Computer literacy	6	8
Other	2	1

* Respondents could give more than one answer.

According to the respondents the most important competences for work performance by the unemployed were: resistance to stress, ability to work in a group, specialized professional skills, computer skills. Those in an employ-

ment defined the interpersonal skills as the most significant. Other competences listed by the respondents were: empathy, ability to persuasion, openness to others. In the light of the test results it can be stated that both the unemployed and the workers are able to identify the key competences. Both groups reported additional examples of competence (not only those suggested by the researcher in the survey). The indications of respondents were diverse and you can not tell clearly which are the most important. However, the responses of both groups differ from each other.

An effective action is based on communication skills, stress resistance and a rational decision. In the light of the test results, is also essential the perception of the competence itself, the ability to list these key attributes in the exercise of the profession.

Bibliography

1. Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E., Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2009.
2. Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
3. Kisiel-Dorohinicki W., Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Warszawa 2014.
4. Mazurkiewicz A., Kapitał ludzki w procesie kształtowania sprawności organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
5. Bednarczuk H., Woźniak I., Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy, załącznik do Uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10.09.2013
6. Kukła D., Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 2/2012

ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКА, ПО МНЕНИЮ ТРУДОУСТРОЕННЫХ И БЕЗРАБОТНЫХ (перевод)

Э. Падекович

В работе запрещается тема профессиональной компетентности. Представлены определения компетенции различных авторов и критерии оценки современного работника, а также экспериментальное исследование на основе ответов работающих и безработных респондентов; сделаны соответствующие выводы.

The academic paper concentrates around the theme of professional competence. It contains definitions of competence by various authors and the evaluation criteria of a modern worker; presents pilot study on the opinions of people employed and unemployed on the professional competences; includes summary.

Ключевые слова: компетенция, безработица, профессиональная компетенция.

Key words: competencies, unemployed, employed, professional competence.

Непрерывное образование предполагает развитие компетенций, что необходимо для современного рынка труда. В наши дни компетенции являются основным атрибутом, а образование и навыки – вторичными. Тьерри Д. и Ч. Саурет утверждают, что даже в середине 80-х гг. компетенции не играли такой большой роли, как сегодня. В то время основное внимание уделялось образованию и ключевым навыкам, руководство большей частью обращало внимание на опыт и потенциальные возможности¹. Сейчас эти пропорции изменились, больший упор делается на развитии навыков, а не на образовании. Это подтверждает заявление польского профессора Зигмунта Виатровского, который считает, что современный работник характеризуется: (а) способностью и потребностью в действии в каждой профессиональной ситуации; (б) способностью выполнять меняющиеся задачи; (в) творческим отношением в различных ситуациях на рабочем месте².

Современный работник и результаты его работы проходят процедуру оценки. Профессор Рышард Валковяк классифицирует критерии оценки персонала: (1) качества личности (напористость, устойчивость к стрессу, энергия, сопереживание, творческий подход); (2) квалификация (уровень образования, знание отрасли, профессиональные качества, знание компьютера и другого офисного оборудования, иностранных языков); (3) поведенческий аспект (пунктуальность, доступность, лояльность, решительность в действиях); (4) эффективность, качество работы

¹ Juchnowicz M., (М. Юхнович) Sienkiewicz Ł. (Л. Сиенкевич), Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji, Wydawnictwo Difin, Варшава, 2006. С. 122.

² Czechowska-Bieluga M. (Чеховска-Биелуга М.), Kaniós A. (Каниос А.), Sarzyńska E. (Саржинска Е.), Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Люблин, 2009. С. 30.

и своевременное выполнение задач¹. Все эти критерии представляют собой широкий круг компетенций сотрудников. Обратим внимание, что отсутствие надлежащего уровня компетентности не препятствует возможности получить работу. Тем не менее, нужно будет принять меры, чтобы компенсировать эти недостатки. Важно, чтобы не было несоответствия между компетенциями и требованиями работодателя².

Терминологический обзор понятия «компетенция» был сделан Анной Мазуркевич, которая ссылается на концепции, разработанные польскими и зарубежными авторами. Определения компетенции следующие: (1) Р. Войатзис (Р. Бойатзис) определяет их как сумму общего знания мотивации, некоторых понятий о себе и навыков, которые являются основополагающими в работе; (2) С. Леви-Лебойер фокусирует свое внимание на использовании способностей, личностных качеств, знаний, навыков с целью добиться положительного выполнения некоторых задач на предприятии; (3) П. Луарт говорит, что это навыки, знания и возможности трудоустройства работников, а также отношения, опыт, имеющие значение для должности; (4) Т. Олексин полагает, что это образование, опыт, таланты, способности и психофизические особенности, ожидаемые работодателем на работе; (5) определение компетенции, данное Б. Ногальским, J. Śniadecki, относится к полномочиям, обязанностям и ответственности, которые определяют должность работника; (6) М. Juchnowicz (М. Юхнович), А. Sajkiewicz (А. Саджевич), Т. Rostkowski (Т. Ростковский) рассматривают компетенции как навыки и знания, личностные качества, принципы, операционные модели, которые разрабатываются в ходе взаимодействия и ведут к достижению результатов, соответствующих целям компании³. Во всех этих определениях появляются такие слова, как знания, навыки и отношения. Они являются основой понятия «компетенция», как правило, с этими словами мы и связываем этот термин. Справедливость высказанного тезиса подтверждает мнение Wencelas Kisiel-Dorohocińskiego, который считает, что компетенция представляет собой сочетание способностей, ценностей, взглядов, навыков и знаний. Он делит компетенции на составляющие: знания и навыки, а также на скрытые мотивы. Wencelas Kisiel-Dorohocińskiego рассматривает знание как владение информацией,

¹ Czechowska-Bieluga M. (Чеховска-Биелуга М.), Kanios A. (Каниос А.), Sarzyńska E. (Саржинска Е.), Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Люблин, 2009. С. 31.

² Kisiel-Dorohinicki W. (Кизиел – Дорохиники В.), Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Варшава, 2014. С. 74.

³ Mazurkiewicz A. (Мазуркевич А.), Kapitał ludzki w procesie kształtowania sprawności organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010. С. 51.

навыками, пониманием того, что мы можем сделать, и как отношение и убеждение по поводу того, что мы хотим сделать¹. Автор уточняет определение компетенции со ссылкой на конкретный пример: компетенция, чтобы справиться со стрессом. Знания, навыки и отношения являются компонентами компетенции и, по мнению ученого, чтобы человек был в состоянии справиться со стрессом, он должен иметь знания о ряде стрессовых факторов, которые могут встретиться на данном рабочем месте, включая ситуации, при которых реагирует тело. Кроме того, человек должен продемонстрировать способность предпринимать усилия по укреплению психологического сопротивления, использовать методы преодоления стресса, а также конструктивное отношение, готовность к развитию и активной борьбе с кризисными ситуациями². Обоснование компетенций Wencelas Kisiel-Dorohocińskiego дает нам возможность осуществить более глубокий анализ каждой из них и помогает ответить на вопрос, обладаем ли мы на самом деле определенным опытом.

Мы провели экспериментальное исследование, в котором изучались мнения трудоустроенных и безработных людей относительно компетенций. Сравнение этих двух групп не было случайным, основываясь на собственной деятельности профессионального консультанта, взаимодействующего с безработными, я могу сказать, что у трудоустроенных больше знаний относительно компетенций, и они являются более квалифицированными, чем безработные. Многие люди становятся безработными по таким причинам, как отсутствие конкретных навыков и соответствующего отношения к работе. Проведенное исследование было основано на ответах 45 респондентов, из них 30 безработных и 15 трудоустроенных. Самая большая группа респондентов представлена в возрасте 20–30 лет, на втором месте – группа в возрасте 30–40 лет. Большинство респондентов были женщины, в том числе безработные и занятые. Что касается образования, самая большая группа была с высшим образованием (среди трудоустроенных – 100 %). В исследовании были использованы метод диагностики, изучение умений и анкетирование. Все респонденты должны были заполнить анкету, безработные заполнили анкеты под руководством автора, в то время как работающие люди заполнили анкеты в режиме онлайн (см. табл.). Исследование носило пилотный характер. Это, скорее, выявление проблемы, которую я планирую изучать более подробно в последующих исследованиях.

¹ Kisiel-Dorohinicki W., *Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy*. Wydawnictwo Onepress, Варшава 2014. С. 67.

² Kisiel-Dorohinicki W., *Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy*. Wydawnictwo Onepress, Варшава 2014. С. 69.

Распределение ответов респондентов

Важные компетенции в применяемой профессии / изучаемой профессии*	Безработные	Трудоустроенные
Навыки межличностного общения	1	9
Устойчивость к стрессу	9	4
Умение работать в группе	17	5
Умение использовать специальные программы	6	3
Умение читать технические чертежи	1	0
Специальные профессиональные навыки, относящиеся к определенной профессии	9	4
Компьютерная грамотность	6	8
Другое	2	1

* Респонденты могли давать более одного ответа.

Респонденты, относящиеся к группе безработных, выделили следующие наиболее важные компетенции для выполнения работы: устойчивость к стрессу, умение работать в группе, специальные профессиональные навыки, навыки работы с компьютером. Работающие респонденты указали на навыки межличностного общения, как на наиболее значимые. Другие компетенции, перечисленные респондентами, включали в себя сопереживание, способность убеждать, открытость по отношению к другим. В свете полученных результатов можно констатировать, что как безработные, так и трудоустроенные могут выявлять основные компетенции, необходимые в профессиональной деятельности. Представители обеих групп указали дополнительные примеры компетенций (не только тех, которые были предложены исследователем в опросе). Показания респондентов были разнообразны, трудно сказать, какие компетенции являются наиболее важными. Тем не менее, ответы обеих групп отличаются друг от друга.

В заключение скажем, что эффективное действие основано на коммуникативных навыках, стрессоустойчивости и рациональных решениях. В свете полученных результатов важно подчеркнуть восприятие самого термина «компетенция», способность перечислять его ключевые атрибуты при осуществлении профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska E., Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2009.
2. Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., Jak oceniać pracę? Wartość stanowisk i kompetencji, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.

3. Kisiel-Dorohinicki W., Fundamenty kariery. Strategiczne poszukiwanie i zdobywanie pracy. Wydawnictwo Onepress, Warszawa 2014.
4. Mazurkiewicz A., Kapitał ludzki w procesie kształtowania sprawności organizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
5. Bednarczuk H., Woźniak I., Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy, załącznik do Uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10.09.2013.
6. Kukła D., Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 2/2012.

Перевод с английского выполнен
в ООО «ЦЕНТРАЛЬНОЕ БЮРО ПЕРЕВОДОВ «ЗНАНИЕ»

ОПЕРЕЖАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ В КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т. А. Петрова

В статье раскрываются вопросы организации уроков педагогического цикла с исследованием опережающих заданий на разных курсах изучения предметов и их влияние на развитие самостоятельности, творческих способностей, активизацию мыслительной деятельности студентов.

In this article questions of the organization of lessons of a pedagogical cycle with research of the advancing tasks on different courses of studying of objects and their influence on development of independence of students, creative abilities, activization of cogitative activity reveal.

Ключевые слова: опережающее задание, организация урока, самостоятельность, активизация мыслительной деятельности.

Key words: the advancing task, organization of a lesson, independence, activization of cogitative activity.

Общеизвестно, что знания студентов будут тем осознаннее, чем активнее включаются они сами в учебный процесс. Одним из путей такого вовлечения является использование опережающих заданий. Они настраивают студентов на самостоятельный более длительный поиск того или иного материала, приучают рациональнее использовать свое рабочее время, планировать его. Все это формирует у студентов поисково-информационные умения. Практикую использование опережающих заданий уже в течение ряда лет, причем методику меняю от курса к курсу. Так, студентам нового набора сначала объясняю необходимость использования опережающих заданий, методику работы по ним. Давая задание, обязательно выделяю узловые вопросы, на которые следует обратить особое внимание, рекомендую литературу для изучения, выделение отдельных тезисов. На первых порах это обычно материал теоретического плана, небольшой по объему. Например, при подготовке к семинарному занятию: «Дошкольное воспитание в Казахстане» за два месяца предупреждаю студентов о необходимости сбора газетного материала из журнала «Дошкольное воспитание», выделяю вопросы: (1) социальная роль воспитания в Казахстане и других республиках; (2) участие государства в управлении воспитанием и образованием; (3) особенности построения школьной системы; (4) дошкольное воспитание в стране; (5) общие выводы. Через 2–3 недели предлагаю показать мне отобранный материал, даю советы по его систематизации, письменному оформлению, за 1–2 урока студенты показывают материал в готовом виде. Такая система работы способствует психологической настроенности студентов на выступление на уроке, что особенно важно в период адаптации.

Несколько по-иному использую опережающие задание на старших курсах. Во-первых, давая вопрос для изучения, рекомендую иногда сборники, не выделяя отдельных статей. Студенты по своему вопросу

выбирают главное, бегло просмотрев их. Так, к теме «Игра – основной вид деятельности ребенка-дошкольника» даю изучить сборник А. П. Усовой «Роль игры в воспитании детей», но у нескольких подгрупп (2–3) студентов свой вопрос для изучения (психологические и педагогические аспекты игры, влияние игры на организацию детской жизни, виды детских игр и т. д.). В данном случае студенты дифференцированно отбирают материал, при изложении же новой темы активно включаются в поиск поставленной на уроке проблемы, используя элементы доказательности.

Для активизации мыслительной деятельности студентов, формирования у них навыков работы с методической литературой использую групповые формы работы. При изучении нового материала каждая группа получает свое задание. Например, при изучении темы «Методы нравственного воспитания дошкольников» студенты могут получить задание рассказать о методах, направленных на формирование либо нравственного сознания, либо нравственных чувств, либо нравственного опыта детей. Каждая группа также должна решить некую педагогическую задачу. В течение 30 минут студенты знакомятся с учебным материалом, составляют план, определяют, кто будет отвечать (на ответ отводится 5 мин, на решение задачи – 1 мин). При закреплении материала можно использовать как одинаковые, так и разные задания для каждой группы. Если задания одинаковые, то каждая группа выполняет их самостоятельно, после чего результаты сравниваются и оцениваются. Так, при изучении темы «Игрушка» все группы получают одинаковые задания: изучив литературу, ответить на вопросы (значение игрушки для всестороннего развития детей; требования к игрушкам; их виды; подбор и хранение; методика ознакомления с новой игрушкой) и выполнить практическое задание. На уроке закрепления знаний по теме «Содержание труда дошкольника» можно провести блиц-игру с целью проверки представлений о содержании трудовых умений и навыков. Схема игры: графа «Содержание труда» включает трудовые умения, которыми дети должны овладеть в дошкольном учреждении; в графе «Индивидуальная оценка» представлена возрастная группа, в которой дети овладевают тем или иным трудовым навыком. Затем студенты объединяются в подгруппы и выбирают лидера и эксперта, заполняют графу «Групповая оценка». Подсчитываются индивидуальные и групповые ошибки.

Осознанию важности приобретенных знаний способствует применение полученных знаний и умений. Так, упражнения, обеспечивающие перенос знаний в новую ситуацию, дают знаниям гибкость, подвижность, широту. Они предохраняют от формализма, обеспечивают возможность включения студентов в практическую работу дошкольной образовательной организации, связанную с применением полученных знаний. Можно использовать творческие задания, например, сочинения на тему «как я представляю себе всесторонне развитого человека?», составить конспекты занятий, систематизировать воспитательную работу на день практики, выполнить исследовательскую работу. На уроках педагогики,

психологии студенты получают задания, которые затем выполняют на практике. По теме «Игра» анализируют подбор и размещение игрушек в группе, делают зарисовки детских построек и разбирают их по предлагаемому плану.

Планируя занятие по теме «Руководство дидактическими играми детей», использую следующие задания: (а) назвать признаки и причины сходства; (б) указать различия (за правильное установление сходства или различия играющий получает фишку; выигрывает тот, кто больше набрал фишек); (в) придумать название игры, ее цель, содержание; (г) предложить несколько вариантов игр на классификацию предметов, расположить их в порядке усложнения правил и содержания; (д) придумать несколько названий игр, материал для них, правила игры. Каждому студенту предлагается свое задание. Чтобы его выполнить, можно пользоваться различными программами воспитания, методической литературой. Такие задания развивают мышление, воображение, готовят к планированию руководства играми.

На уроках с целью активизации мыслительной деятельности студентов им даются разнообразные практические задания: составление и решение педагогических задач и кроссвордов, изготовление игрушек и пособий для работы с детьми, оформление уголков для родителей, альбомов. Было установлено, что обучение на высоком уровне сложности при соблюдении меры этой сложности приводит к прогрессу в развитии, развивает творчество и самостоятельность. Важную роль отвожу опережающим заданиям в профессиональной подготовке студентов, формировании профессиональной речи. Чаще всего такие задания связываю с наблюдениями на педагогической практике: сделать хронометраж времени в режимных процессах, проанализировать состояние работы базового детского сада по тому или иному вопросу, изучить детские коллективы своих возрастных групп и т. д. Срок подачи опережающего задания такой же, как и в группах нового набора, но у студентов формирую большую ответственность, постепенно приучая без дополнительных напоминаний выполнять задания, эпизодически просматривая для этого лекционные тетради. Предварительные записи практических заданий студенты ведут и в практических тетрадях, и в дневниках по педпрактике.

Таким образом, в комплексе методов, способствующих самостоятельности, активности мышления студентов, немаловажную роль играют опережающие задания.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманистической педагогике. – М., 1996.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Журналы: «Дошкольное воспитание», «Управление образовательным процессом».
4. Шуркова Н. Е. Игровые технологии воспитания. – М., 2001.

ВОСПИТАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б. Х. Рахимов
Б. А. Назарова

Одной из важных задач современного образования является воспитание творческой личности. Сфера высшего образования в конечном итоге формирует научное мировоззрение молодых людей. В данной статье освещены творческие и практические аспекты формирования исследовательских умений и навыков у школьников и студентов.

One of important problems of modern education is education of a creative person. Sphere of the higher education lastly directed to from scientific world outlook of young people. In this article are shined creative and practical aspects of formation of research skills at pupils and students.

Ключевые слова: воспитание, компетентность, исследовательская компетентность, будущий учитель.

Key words: training, competence, research competence, future teacher.

Воспитание исследовательской компетентности (далее – ВИК) у будущих учителей необходимо. Формирование и развитие у молодёжи научного мировоззрения – это результат научного познания. Причины многих негативных явлений, происходящих в среде молодёжи, коренятся в недостаточной общей культуре специалистов, занимающихся обучением и воспитанием молодёжи. В процессе непрерывного образования (далее – НО) совершенствуется культура мышления. Это означает, что при интенсивном процессе познания закономерны не только количественные, но и качественные сдвиги, которые приводят к формированию культуры мышления. Развитие общества закономерно влияет на развитие мышления. Независимость и самостоятельность мышления каждого человека – основа новых методологических подходов. Развитие культуры профессионально-педагогического труда не может не оказать воздействия на культурное становление личности специалиста любой профессии, в том числе и на формирование методологической культуры учителя. В этом плане ВИК является своего рода показателем культуры педагогики НО.

ВИК является качественно новой характеристикой той стороны человеческой жизни, которая обозначается понятием «общечеловеческая культура». Она неразрывно связана с материальной стороной и включает в себя наряду с национальными идеями, производством культурных ценностей их распространение, потребление, культурные отношения, внутреннее состояние социальных субъектов на уровне нового профессионального мышления. В русле креативного подхода ВИК как нравственная характеристика проявляется в тяге к правде, добру, в заботливом отношении к людям и природе, утверждает идеалы незави-

симости, духовности и гуманизма. ВИК предполагает прежде всего преодоление деформаций общественного сознания, догм, мифов, стереотипов, предрассудков. В сфере педагогики этот процесс имеет две основные тенденции: первая, главная – формирование факторной стратегии, позволяющей решать новые научные задачи; вторая – дефакторная стратегия, направленная на повышение эффективности решения известных задач. Первая тенденция связана с освоением новой области научных, социально и профессионально значимых положений, которые нацелены на решение новых актуальных проблем в педагогике. Вторая тенденция связана с совершенствованием передового педагогического и новаторского опыта. В этой связи нужно отметить, что ВИК способствует системному развитию НО в целом. В любой науке неизбежно наступает период, когда из описательной она превращается в объясняющую, когда эмпирический материал обобщается и становится фундаментом для научных теорий. Именно это и происходит сегодня.

При рассмотрении культуры как социального явления важнейшей категорией является понятие профессиональной деятельности, так как культура включает в себя способ и свойства осуществления основных видов профессиональной деятельности. В связи с этим, прежде чем говорить о ВИК, необходимо рассмотреть структуру и содержание профессиональной деятельности будущего учителя в вузе.

ВИК характеризуется все большим сближением, взаимопроникновением методологических и профессиональных ЗУН, поэтому, говоря о ВИК, необходимо иметь в виду и формирование профессиональной культуры в сфере науки. Важным элементом в воспитании исследовательской компетентности является социальная ответственность как осознание своих обязанностей, долга, общественных норм и требований. Это весьма существенно, так как наблюдается определенная текучка учительских кадров, поскольку у некоторых учителей отсутствует чувство профессионального долга и ответственность. Интегральным показателем исследовательской компетентности у будущих учителей являются профессиональные ценности. Важнейшее условие методологической культуры – духовная потребность личности, куда входят профессиональная направленность индивида (интересы, потребности, мотивационно-ценностные ориентации и др.), профессиональный опыт (ЗУН и профессиональное воспитание) и профессионально значимые качества (гуманизм, любовь к детям, профессии, педагогическая культура и др.).

Следовательно, система образования должна формировать методологическую культуру личности учителя. Эту задачу будет решать непрерывное образование. Только при наличии непрерывных, преемственных и синтезированных методологических знаний вырабатывается научное мировоззрение специалиста. В этой связи важным вопросом становится определение уровня сформированности научного

мировоззрения будущего учителя. По мнению исследователей, его оценка должна учитывать ряд основных показателей, среди них: оптимальное усвоение важнейших понятий, законов, теорий науки, необходимых для понимания сущности процессов развития природы, общества, человека; устойчивое осознанное личностное отношение к изучаемому материалу, его научно-идейному содержанию; личностный и культурологический подходы к явлениям социально-политической жизни; направленность на осуществление идей независимости; нравственные и эстетические ценности общества. Успех формирования научного мировоззрения студентов обеспечивается гармоничным сочетанием интеллектуального, эмоционально-волевого и действенно-практического факторов. Соподчиненность и взаимосвязь ведущих идей и понятий научно-мировоззренческого характера – необходимое условие эффективности выработки взглядов, убеждений и идеалов будущего учителя. Процесс «перевода» научных знаний в убеждения тесно связан со становлением личности, т. е. с выработкой системы отношений к действительности в процессе разнообразной профессиональной деятельности и общения. Сущность молодёжной субкультуры раскрывается на основе психолого-педагогического анализа профессиональной деятельности и отношений. Формирование у студента научных представлений и понятий зависит от высокого теоретического и методологического уровня преподавателя вуза. Руководствуясь принципом научности, преподаватель может успешно вырабатывать у будущего учителя умение анализировать, синтезировать, систематизировать и обобщать изучаемый материал. Именно тогда методологическая культура будущего учителя оказывается не результатом её замкнутого интеллектуального совершенствования, а превращается в способ практического действия. Практика же становится невозможной вне интеллектуального и культурного образования специалиста. Таким образом, дидактические принципы непрерывности, преемственности и научности реализуются прежде всего при составлении учебных программ и учебников по педагогике НО.

В содержании психолого-педагогических дисциплин выделяется в первую очередь сам поиск, процесс усвоения знания, правила, формулы и т. д. ЗУН при этом содержательно разворачиваются как процесс общения студентов во времени. Возможность взаимодействия обусловлена диалогической структурой изучаемого курса. С позиций креативного подхода ВИК по своей сути – это логически целостная система мотивационно значимых способов выработки, хранения и трансляции профессиональных и культурных ценностей будущего учителя. Он должен овладеть не только знаниями, но и культурой мышления. Исследовательская компетентность у будущих учителей нами рассматривается в двух плоскостях: в горизонтальной – в течение жизни; в вертикальной – в глубине и многообразии профессиональной образованности специалиста. Разработанная нами структурная модель ВИК имеет следующий

вид: (1) преемственность воспитательной, учебной, научно-мировоззренческой и практической работы будущего учителя в системе НО; (2) высокий уровень теоретико-методологических знаний и умений преподавателя и учителя; (3) перспективная направленность психолого-педагогических исследований в области методологической культуры будущего учителя; (4) применение новой педагогической и информационной технологии в осуществлении междисциплинарной связи в подготовке учительских кадров; (5) освоение принципов взаимосвязи воспитания и социально-экономической политики, преемственности, единства управления и самоуправления в совершенствовании требований НО; (6) единство и взаимосвязь анализа и синтеза как наиболее продуктивного пути познания и преобразования соответствующих объектов; (7) создание условий для гармоничного личностного развития.

В информационном потоке решающее значение приобретают сознание и воля человека. Каждый должен принимать решения, основывающиеся на знаниях и убеждениях, на информации, которую специалист способен получить и переработать, поэтому ядром ВИК становятся общие способности личности, продуктивные способы и методы профессиональной деятельности, новое педагогическое мышление. Необходимый уровень профессиональной образованности специалиста – одно из важнейших оснований ВИК, т. е. способность самостоятельно выработать руководящие принципы деятельности и социального поведения, ориентируясь на лучшие образцы общечеловеческой и национальной культуры.

Список литературы

1. Гармонично развитое поколение – основа процесса Узбекистана. – Ташкент: Шарк, 1998. – 64 с.
2. Джураев Р. Х. Подготовка преподавателей к инновационной деятельности // Формирование гармонично развитого поколения в современных условиях. Ч. 5. – Ташкент, 2010. – С. 20–25.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Х. Ф. Рашидов
Ф. А. Акрамова

В данной статье рассматривается профессиональная подготовка специалистов. Приведены этапы достижения профессиональной компетентности, преимущества использования компетентностного подхода, факторы, влияющие на компетентность и мастерство сотрудника.

This article examines the role of the professional training of personnel. There are described stages achieve professional competence, the advantages of using the competence approach, factors affecting the competence and skill of the employee.

Ключевые слова: компетентность, профессиональное обучение, профессиональная компетентность, компетентностный подход, профессионально-педагогическая компетентность, факторы компетентности сотрудника, коммуникативность, отношение, сотрудничество, конфликты, успешное обучение, активность в деятельности.

Key words: competence, training, professional competence, competence approach, professional and pedagogical competence, factors frame competence, communication, attitude, cooperation, conflict, successful learning, the activity in the activity.

Проблема компетентности как качества профессионала традиционно является одной из важнейших в психолого-акмеологических теоретических и прикладных исследованиях. В педагогической науке, психологии и акмеологии изучались различные виды компетентности: профессиональная, социальная, психологическая, коммуникативная, аутопсихологическая, конфликтологическая, социально-психологическая и пр. Выявлены их сущностные характеристики (психологическая структура, психологические и акмеологические условия и факторы развития и др.), однако этот вопрос полностью не изучен. В частности, недостаточно рассмотрены системные качества, свойства, механизмы формирования и развития, логические связи между различными видами компетентности.

Среди проведенных исследований по проблеме компетентности заметное место занимают те, в которых была проанализирована категория «компетентность» [2; 6; 8; 10]. Их обобщение позволяет утверждать, что «компетентность» рассматривается, прежде всего, с точки зрения «... обладания знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение, осведомленность, авторитетность в определенной области». Подчеркивалась еще одна важная характеристика: competence – «... законно принятая способность авторитета совершать определенные акты или действия в конкретных условиях, круг полномочий». Отсюда компетентный (competens – принадлежащий, соответствующий, способный), т. е. «...знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать

или решать что-либо, судить о чем-либо, имеющий право решать вопросы...». Под профессиональными компетенциями в практике управления персоналом понимается совокупность знаний, умений, установок и форм поведения, которая определяет способность сотрудников должным образом, на нужном уровне качества выполнять свою работу соответственно своей должности и роли. Составляющими этой «способности», как и было сказано, выступают сразу множество факторов – это и образование, и любая другая подготовка сотрудника, и его природные способности, интеллект, личностные качества и черты, ценности, установки и обычные для него формы конкретного поведения. Педагогика изучает носителя педагогической профессии как целостную личность во всем многообразии ее профессионально-педагогических качеств, которые являются фактором успешности осуществляемой деятельности. Любой профессионал как целостная личность должен быть мастером своего дела.

Профессиональную компетентность как явление и процесс можно разделить на два самостоятельных этапа: (1) достижение профессиональной компетентности. Для этого необходимо получение высшего общего образования, за которым следуют специальное образование, обучение и экзамены по профилирующим предметам и далее — практическая работа; (2) поддержание профессиональной компетентности на должном уровне. Данный этап предусматривает необходимость постоянно следить за событиями, происходящими в сфере профессиональной деятельности и ежегодно повышать квалификацию. Элементами компетентности кадров считаются: (а) гуманистическая направленность личности (предполагает наличие определенных ценностей, идеалов); (б) профессиональные знания; (в) культура и самовоспитание; (г) педагогические способности (комплекс умений, позволяющий глубже, ярче, талантливее выразить себя и добиться наивысшего результата).

Некоторые исследователи вместо понятия «мастерство» используют категорию «профессионализм», под которым понимают интегральную психологическую характеристику личности педагога, включающую наличие видов профессиональной деятельности и сочетание личностных профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективное решение им профессиональных задач по обучению и воспитанию молодежи, а также задач профессионального самосовершенствования. На наш взгляд, проблема профессионализма – это самостоятельная проблема. К примеру, в последние годы выполнен ряд исследований, в которых предпринята попытка раскрыть сущность и выявить структуру профессионализма педагога. В одном случае ставится знак равенства между понятиями «профессионализм» и «мастерство»; в другом – уровень сформированности мастерства называют профессионализмом; нередко это понятие ставят в один ряд с «самовоспитанием» и

«самообразованием» или рассматривают как самостоятельную категорию, выражающую творчество в педагогической деятельности. Свой взгляд на проблему профессиональной компетентности высказывает Б. С. Гершунский [3; 7]. Исследуя предметное наполнение категории «образование», он считает профессиональную компетентность неким результативным компонентом образовательной деятельности. Автор пишет: «В условиях естественного разделения труда каждому человеку приходится самоопределяться в выборе той или иной профессии или специальности. Важно учитывать, однако, не только экономическую эффективность разделения труда, но и личностные потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со своими способностями и интересами. Ясно, что такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным». По мнению Б. С. Гершунского, категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Как отмечает Г. Н. Стайнов [3; 8], существенными признаками профессиональной компетентности, исходя из конкретных видов деятельности и структуры личности, являются совокупность интегральных критериев, определяемых комбинацией следующих структурных составляющих: (а) система знаний, их глубина, широкий диапазон; (б) постоянное стремление учиться и обновлять свои знания, наличие интереса к научным исследованиям, гибкость мышления, коммуникабельность, культура, диалектическое мировоззрение, владение методами анализа, синтеза, сравнения; (в) наличие абстрактного, системного и творческого мышления, пространственного воображения, творческого отношения к профессиональной деятельности, способность к смелому принятию решений в нестандартных ситуациях, готовность и стремление к профессиональному самосовершенствованию, готовность быстро адаптироваться при изменении технологии, организации и условий труда.

В вопросе профессионально-педагогической компетентности существуют три составляющие компонента [2; 3]: (1) компетентность в деятельности; (2) компетентность в общении (коммуникативность, умение передавать информацию); (3) личностно-индивидуальная компетентность (личностное и профессиональное развитие, способность увидеть сильные и слабые стороны своего труда; поддерживать работоспособность). Перечислить все ключевые компетенции не представляется возможным. Сказанное всецело относится к профессионально-педагогическим компетенциям.

Модель профессиональных компетенций используется во всех направлениях работы по управлению персоналом [2; 6; 8; 10], в частности: (а) при подборе персонала в качестве критерия для оценки и отбора нужных кандидатов; (б) при обучении персонала с помощью этой модели организация определяет, чему и как обучать сотрудников, выявляет потребность в обучении; (в) при аттестации сотрудников модель используется как критерий оценки эффективности работы. При этом ценность такого подхода состоит в том, что принятый набор критериев является универсальным для всех направлений работы, а кроме того – понятным и прозрачным и для сотрудников, и для руководителей. Использование компетентностного подхода дает организации ряд важных преимуществ [5; 10]: (1) сотрудники получают хорошую мотивацию для обучения, так как и критерии, и результаты просты и понятны; (2) сотрудники сами заинтересованы использовать и развивать свои навыки, так как достижение определенного уровня той или иной компетенции определяет карьерный рост; (3) руководители всегда точно знают, чему и зачем обучались сотрудники и каких результатов они достигли; (4) организация получает простой и эффективный инструмент для оценки эффективности корпоративного обучения; (5) сотрудники хорошо знают, что именно нужно делать, чтобы их работа считалась качественной; (6) руководители имеют четкие и понятные критерии для оценки и аттестации персонала; (7) сотрудники точно знают, какие компетенции нужно развивать для того или иного варианта карьерного продвижения; (8) обучение, основанное на компетенциях, позволяет легко выявлять перспективных сотрудников; (9) организация получает набор универсальных критериев для всех направлений работы с персоналом; (10) система управления персоналом теперь напрямую связана со стратегическими целями организации, причем как в настоящем, так и при различных вариантах будущего развития; (11) вся система управления персоналом начинает работать на максимальную результативность; (12) подход, опирающийся на профессиональные компетенции, можно использовать в организациях любого типа и обеспечивать при этом согласованную работу всех подразделений; (13) организация получает инструмент, который делает стандарты качества работы понятными всем сотрудникам и всем менеджерам, что позитивно влияет на производительность труда.

Таким образом, профессионал как целостная личность должен обладать совокупностью значимых профессионально-педагогических качеств, которые позволяют ему наиболее эффективно реализовывать цели и задачи своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2003.
2. Вегерчук Н. Э. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении (в соавт.). – М.: МГУ ПП, 1999. и др.

3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000.
4. Жидаев С. С. Психолого-акмеологические аспекты управления кадровой работой. – М.: МААН, 2003.
5. Зазыкин В. Г. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих. – М.: РАГС, 1999.
6. Макаров С. В. Акмеологическая компетентность кадров управления: существенные характеристики и структура. – М.: МААН, 2002.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
8. Селезнева Е. В. Развитие акмеологической культуры личности. – М.: РАГС, 2004.
9. Степанов С. Ю., Полищук О. А., Семенов И. Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. – М.: РАГС, 1996.
10. Турчинов А. И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. – М.: Флинта, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М. Г. Сергеева

В статье представлен авторский взгляд на проблему формирования социальной компетентности в условиях изменений, происходящих в обществе; содержательно определена структура социальной компетентности; обозначены направления дальнейших исследований.

The author's view of a problem of formation of social competence of conditions of the changes happening in society is presented in article; the structure of social competence is substantially defined; the directions of further researches are designated.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность и ее структура, педагогическое сопровождение, личностно ориентированные педагогические ситуации.

Key words: competence, social competence and its structure, pedagogical maintenance, personally focused pedagogical situations.

Современная социальная среда оказывает значительное влияние на процесс становления личности, вызывая определенные противоречия: с одной стороны, социокультурная модернизация вызывает необходимость в новом подходе к проблеме социальной самореализации личности, требуя повышенной активности человека как субъекта общественной жизни, принятия им на себя ответственности за свою деятельность и поведение; с другой стороны, нестабильность современного общества увеличивает естественные трудности взросления личности. И как результат – ситуация неопределенности приводит к деформации личностного развития, дезадаптации в социуме.

Модернизация системы образования повлекла за собой изменения в содержании, формах, методах и технологиях обучения. В связи с чем возникла необходимость оценки результатов функционирования самой системы образования. В педагогической науке и практике, говоря о качестве подготовки, все чаще стали анализировать сформированные компетенции выпускника, среди которых особое место отводится *социальной компетентности*, оцениваемой как один из важнейших индикаторов профессиональной компетентности специалиста в сфере экономических, трудовых, социальных отношений. Проблема формирования социальной компетентности сравнительно недавно стала изучаться в современной отечественной психолого-педагогической науке. Проявление интереса к ней социологов, психологов, педагогов связано с теми изменениями, которые в конце XX в. происходили в стране, в российском обществе [3].

Процесс формирования компетентности человека, сложный и многогранный, связан с освоением различных по характеру и проявлениям компетенций. Основу компетентности специалиста закладывают, прежде

всего, общие и предметные компетенции, которые «отвечают» за профессионализм специалиста, то есть за то, насколько он хорошо владеет содержательными компетенциями и умеет использовать их на практике в своей профессиональной деятельности. Анализ литературы позволил определить компетентность как интегральное личностно-профессиональное качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности и способности на его основе к успешной, продуктивной, и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны; обеспечивающее возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций [5]. В состав любой компетентности, по мнению большинства исследователей, входят: (а) знания о предмете деятельности; (б) умение ориентироваться в ситуациях, связанных с этим предметом; (в) умение правильно определять свои ресурсы, ресурсы других, ставить задачи и находить адекватные им решения; (г) опыт обращения с предметами; (д) развитые интуиция, рефлексия и эмпатия [2].

Однако, отсутствие единого взгляда на сущностное значение понятия «компетентность» порождает различные мнения относительно «социальной компетентности». Проблема развития социальной компетентности личности носит междисциплинарный характер и в отличие от проблемы развития компетентности вообще и профессиональной компетентности в частности, направления формирования социальной компетентности стали разрабатываться сравнительно недавно. При этом следует отметить, что в науке созданы предпосылки для решения обозначенной проблемы. Немаловажное значение для теоретического осмысления изучаемой проблемы имели исследования отечественных (К. А. Абульханова-Славская, И. А. Зимняя, Н. В. Калинина, Е. В. Коблянская, М. И. Лукьянова, Н. А. Рототаева и др.) и зарубежных (А. Аргайл, Ю. Мель, У. Пффингстен, Д. Равен, Р. Ульрих, Р. Хинтч) ученых, раскрывающие сущность и основные характеристики феномена социальной компетентности. К настоящему времени достаточно полно исследованы отдельные личностные характеристики и психолого-педагогические факторы, определяющие социальную компетентность ученика: (а) условия и факторы социализации и социальной адаптации; (б) проблемы личностного самоопределения и самопознания; (в) различные проявления социальной активности; (г) стадии, этапы и периоды социального развития личности ребенка и др.

Несмотря на сравнительно непродолжительный период исследования феномена социальной компетентности в психолого-педагогической литературе уже обозначены отдельные подходы, благодаря которым можно выделить ключевые характеристики, раскрывающие суть данного явления и помогающие построить модель компетентности: (1) совокупность социальных знаний, умений, информированность личности о со-

циальных процессах; (2) социальное взаимодействие, способность и готовность человека к нему, умение выстраивать свои отношения с другими людьми и социальными организациями в реальных условиях жизнедеятельности; (3) интегральное качество личности, сформированное в процессе обучения и воспитания; (4) цель и результат реализации специальных развивающих и воспитательных программ деятельности образовательных организаций [4]. К числу неразрешенных вопросов можно отнести: структуру социальной компетентности и особенности ее развития на разных уровнях обучения; поиск эффективных условий, механизмов и средств развития социальной компетентности; моделирование и проектирование педагогических условий в образовательной организации, в которых личность получит полноценную помощь в развитии социальной компетентности [6].

Несмотря на то, что в последнее время в образовательных организациях России активно развивается инфраструктура службы сопровождения, разработаны концептуальные основы и вариативные модели ее деятельности (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, В. Э. Пахальян, А. М. Прихожан, А. А. Реан, Е. И. Рогов, Л. М. Фридман), наработана методическая база сопровождения обучающихся, складывается особый механизм взаимодействия участников образовательного процесса – сопровождение, нацеленное на содействие личностному развитию учащихся (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, А. П. Тряпицина, Т. В. Глазкова и др.), помощь в развитии социальной компетентности остается недостаточно обеспеченной. Модель педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков с позиций личностно ориентированного образования практически не разработана, служба сопровождения не оснащена социальными технологиями обогащения образовательной среды, помогающими развитию социальной компетентности.

В своем исследовании мы придерживаемся позиции, что социальная компетентность – это социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Поэтому содержательно социальная компетентность нередко представляется как активная, инициативная и конструктивная позиция человека в жизни общества, его участие в происходящих вокруг событиях и ответственность за это, его стремление к улучшению качества собственной жизни [7]. Таким образом, социальная компетентность – это личностное образование, интегрирующее социальный опыт личности на определенном возрастном этапе; когнитивные, нравственно-ценностные, личностные качества, позволяющие человеку реализовать активную жизненную позицию, принимая на себя ответственность за свою деятельность и поведение [8].

Сравнительный анализ позволил нам определить компоненты социальной компетентности, кратко показанные ниже.

Личностный компонент включает умение добывать знания о мире и себе, заботиться о себе и других, выстраивать свои отношения с социумом и окружающими людьми.

Социальный компонент включает в себя социальный опыт, накопленный в течение жизни при разрешении различных конфликтных ситуаций.

Когнитивный компонент предполагает: (а) социальные знания (знание особенностей поведения людей; (б) понимание сути высказывания и проблем других людей; (в) знание способов поиска необходимой информации); (г) социальные умения (умение адресовать свое общение, предложить свою помощь, привлечь внимание собеседника, проявить заинтересованность к собеседнику, эмпатировать ему, вступать в контакт и поддерживать его, принимать точку зрения собеседника, ориентироваться в социальной ситуации, аргументировать свое мнение, не допускать и решать конфликтные ситуации конструктивно, ответственно относиться к своим поступкам и высказываниям, толерантно относиться к людям, доказывать и отстаивать свою точку зрения); (д) социальные навыки (конструктивное взаимодействие с различными людьми; (е) поддержание общения; (ж) сопереживание в общении; определение психологического состояния партнера; (з) построение своего общения с учетом ситуации; (и) внимательное отношение к собеседнику; (к) формулирование своих мыслей и высказывание своей точки зрения; (л) контроль своего поведения; доведение начатого дела до конца).

Ценностно-смысловой компонент представлен ценностными ориентирами личности, ее способностью видеть и понимать окружающую действительность, ориентироваться в ней, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Обращенность образования к личностной ориентации означает принятие положения, согласно которому каждый человек обладает необходимым воспитательным потенциалом, главное в том, чтобы помочь ему в реализации этого потенциала, т. е. обеспечить педагогическое сопровождение личности на этапе ее социального развития. Процесс педагогического сопровождения трактуется как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственный за действия в котором сам субъект [1].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции Т. С. Кондратовой, которая под педагогическим сопровождением понимает профессиональное взаимодействие педагогических работников и других специалистов (психологов, медиков и т. д.), направленное на личностную сферу подростка с педагогическим преобразованием целостной ситуации развития, обеспечивающее повышение личностных ресурсов, необходимых для социальной деятельности; формирование отношений, проявляемых в личностных качествах, ценностно-мировоззренческих

установках; предоставление возможности получения опыта социального взаимодействия, позволяющие человеку быть субъектом социальных действий, адекватно выполняя нормы и правила жизнедеятельности в обществе [1]. Педагогическое сопровождение построено на создании личностно ориентированных педагогических ситуаций, связанных с проектированием такого способа жизнедеятельности обучающихся, который адекватен природе личностного развития индивида и основывается на технологиях активного социального обучения (дискуссии, тренинги, деловые игры); социального проектирования с целью формирования растущего человека как субъекта социального действия. Интерактивное взаимодействие обеспечивает формирование нового опыта и его теоретическое осмысление через применение, позволяет осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний.

Перспективы исследований в направлении формирования социальной компетентности заключаются в поиске инновационных форм и технологий осуществления эффективного взаимодействия социальных институтов воспитания в процессе развития социальной компетентности обучающихся; в выявлении влияния стихийной социализации, наличия педагогических рисков в процессе развития социальной компетентности личности.

Список литературы

1. Кондратова Т.С. Социальное проектирование в контексте педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 119–123.
2. Ломакина Т. Ю., Коржуев А. В., Сергеева М. Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы: моногр. – М.: Academia, 2011. – 272 с.
3. Мачехина О. Н. Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в современном образовательном процессе // Преподавание истории в школе. – Спецвыпуск. – № 5. – 2007. – С. 15–19.
4. Сергеев А. А., Сергеева М. Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: моногр. – Тверь: ВА ВКО, 2008.
5. Сергеева М. Г. Взаимодействие регионального рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // Alma mater. – 2013. – № 1. – С. 48–55.
6. Сергеева М. Г. Имитационные методы профессионального обучения: моногр. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
7. Сергеева М. Г. Перспективные технологии обучения в профессиональном образовании // Специалист. – 2009. – № 1. – С. 26–31.
8. Сергеева М. Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». – 2012. – № 3. – С. 3–15.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

А. В. Серякина

В статье поднимается вопрос о необходимости пересмотра традиционного подхода к повышению квалификации педагогов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве. Предложена модель программы повышения квалификации с включением взаимодополняющих компонентов: мотивационного, личностного, эмоционального и когнитивного.

The article raises an issue of necessity to revise traditional philosophy of advanced training courses for teachers who work in organizations of inclusive education. The variant of advanced training course program with motivational, individual, emotional and cognitive complementary points is offered in the article.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагогов к инклюзии, непрерывное образование, личностно-ориентированная модель.

Key words: inclusive education, teacher's readiness to inclusion, continuous training, person-oriented model.

Интенсивные преобразования российского образовательного пространства внесли существенные коррективы в профессиональную деятельность многих специалистов. Профессия педагога становится все более сложной и многогранной. Сегодняшние реалии требуют от него готовности к переменам, мобильности, способности к нестандартным трудовым действиям, ответственности и самостоятельности в принятии решений, толерантности, гибкости. Все эти характеристики заставляют меняться не только педагогов школы, но и требуют значительных перемен в системе непрерывного образования, которое должно быть ориентировано как на формирование базовых профессиональных знаний, так и на развитие личностного потенциала преподавателя.

Одним из ключевых направлений современной образовательной политики России стало инклюзивное образование. В нем наиболее ярко проявляются требования к образу современного педагога, ведь именно от него будет зависеть успешность формирования инклюзивного образовательного пространства на территории РФ. При этом следует отметить, что императив непрерывного образования педагога, работающего в инклюзивном образовательном пространстве, не ограничивается совершенствованием когнитивной составляющей. Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов [1]. Очевидно, что профессиональная компетентность специалиста включает в себя ряд взаимодополняющих друг друга компонентов: мотивационный, личностный, эмоциональный и когнитивный. Тем не менее анализ программно-методического, кадрового, информационного обеспечения курсов повышения квалификации показывает, что чаще всего программа

планируется задолго до начала обучения, заранее составляется содержание, утверждаются темы, часы и преподаватели. При этом часто не учитывается опыт педагогов, которые приходят на курсы, уровень их компетентности, мотивация и индивидуальный интерес. Для подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде необходимо пересмотреть специфику организации повышения квалификации и переподготовки специалистов образования [3].

На базе государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования» уже не первый год ведется работа с педагогами, включенными в инклюзивное образовательное пространство. Опытным-экспериментальным путем (с 2012 г. по 2015 г.) специалистами кафедры социальной психологии образования была разработана модель перманентного повышения квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании. Экспериментом были охвачены 225 специалистов общеобразовательных учреждений (педагогов-психологов – 25 чел., учителей-дефектологов – 25 чел., социальных педагогов – 25 чел., педагогов-предметников общеобразовательных школ – 125 чел., администрации образовательных учреждений – 25 чел.). В ходе его проведения были определены профессионально значимые качества, необходимые специалистам образовательных организаций для работы в инклюзивном образовательном пространстве: принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности, толерантность, эмоциональная стабильность, уравновешенность, уверенность, позитивное самовосприятие, личностно-ориентированное преподавание, ответственность. Педагог должен иметь не только знания, умения и навыки, но и позитивное личностное отношение к предмету своей деятельности, способность мыслить категориями инновационного процесса, действовать с учетом нескольких альтернатив, ставить цели и планировать шаги для их решения. Следовательно, необходимо выстраивать компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов образования, которое является важным шагом в формировании инклюзивной образовательной среды.

Полученные в ходе первичного анкетирования данные позволили оценить уровень информированности педагогов о специфике инклюзивного образования и дали нам возможность планирования модульного курса повышения квалификации. Разработка модели непрерывного повышения квалификации педагогов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве, была основана на принципах поэтапности, так как мы считаем, что формирование готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании находится в тесной взаимосвязи мотивационного, эмоционального и личностного компонентов, которые, в свою очередь, являются стартовой платформой для формирования и развития

когнитивного компонента. Для измерения изучаемых параметров использовались следующие психодиагностические методики: (1) методика Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [4], нацеленная на изучение готовности принятия учителем каждого ученика, изучение психоэмоционального благополучия педагога и его позитивного самовосприятия, личностно ориентированного преподавания, гибкости, спонтанности поведения и ответственности; (2) диагностика «Самооценки профессиональной деятельности учителя» по методике В. Д. Шадрикова [5], направленная на анализ ключевых педагогических компетенций и дальнейшее моделирование курса повышения квалификации с учетом полученных результатов.

На первоначальном этапе была использована диагностическая методика В. Д. Шадрикова «Самооценка педагогической компетентности учителя». Она в полной мере позволяет педагогу самостоятельно определить необходимые ориентиры для саморазвития, а специалистам, работающим в системе повышения квалификации, разработать для каждой группы слушателей курс с учетом тех компетенций, которые необходимо усилить в каждой конкретной группе. Анализ данных, полученных в результате диагностики по методике В. Д. Шадрикова, показал, что уровень развития педагогических компетенций среди респондентов представлен неравномерно. Это позволило нам разделить участников эксперимента на четыре подгруппы и составить для каждой из них свой образовательный маршрут. В первую группу вошли специалисты с низким уровнем мотивационного и личностного компонентов, но достаточно высоким уровнем когнитивного компонента. Вторую группу составили специалисты с низким уровнем всех изучаемых компетенций. В третью группу были включены специалисты, у которых мотивационный и личностный компоненты представлены достаточно высоко, но когнитивный компонент нуждается в подкреплении. В четвертую группу вошли специалисты, у которых все изучаемые компоненты были представлены на среднем уровне относительно ровно. Таким образом, на первом этапе формирующего эксперимента мы провели анализ потребностей слушателей курсов повышения квалификации и с их учетом разработали четыре варианта программы прохождения курсов повышения квалификации для специалистов общеобразовательных учреждений, планирующих свою деятельность в инклюзивном образовании.

Модульная компетентностно-ориентированная программа повышения квалификации была составлена для каждой группы отдельно: (а) для первой группы акцент был сделан на прохождение социально-психологического тренинга и стажировки в образовательных организациях, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья; (б) для второй группы была предложена максимальная программа (тренинг, модульные курсы, стажировка в образовательных организациях,

работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья); (в) для третьей группы была рекомендована программа с усилением в модульном теоретическом курсе; (г) для четвертой группы усилена программа стажировочной практики. После прохождения программ повторная диагностика проводилась отсрочено (через 6 месяцев), что позволило нам увидеть реальную картину произошедших изменений.

Уровень сформированных компетентностей на контрольном этапе по методике В. Д. Шадрикова был представлен во всех группах не только более равномерно, но и с положительной динамикой. Кроме того, отмечено повышение степени готовности специалистов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования и увеличение мотивации к расширению своих знаний в данном направлении. Отмечено снижение уровня тревожности, связанной с одновременной работой педагога по двум программам: общеобразовательной и адаптированной. Наблюдается положительная динамика психоэмоционального состояния педагогов, прошедших социально-психологический тренинг.

Таким образом, непрерывное образование педагогов, ориентированных на работу в инклюзивном образовании, можно решать через поэтапное создание специальных социально-психологических условий: (1) на первом этапе – через формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов с помощью социально-психологического тренинга; (2) на следующем этапе – через выработку когнитивного компонента на основе модульной программы повышения квалификации с учетом потребностей группы; (3) на заключительном этапе – через закрепление в ходе стажировочной практики сформированных ранее качеств. Данная модель компетентностно-ориентированного повышения квалификации педагогов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве, основана на личностно ориентированном и компетентностном подходах, принципах опережающего обучения, профессионально-личностного саморазвития. Она предусматривает развитие профессиональных компетентностей в процессе организации модульного обучения с применением интерактивных форм, методов и технологий повышения квалификации, а также определения критериев и показателей, позволяющих смоделировать индивидуальный образовательный маршрут педагога. Мы уверены, что повышение квалификации должно быть направлено не только на компенсацию недостающих профессиональных знаний и приобретение новых, но и на изменение мировоззренческого компонента, повышение мотивации к профессиональной деятельности, формирование потребности к самосовершенствованию, наращиванию профессионального потенциала, развитию востребованных профессиональных и личностных компетенций [2].

Список литературы

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – Вып. 1. – С. 83–91.
2. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск. 2009. – 24 с.
3. Михайлина М. Ю., Нелюбова Я. К., Серякина А. В. Программа: Тренинговые технологии подготовки специалистов дистанционного обучения детей с ОВЗ / М. Ю. Михайлина // Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2013. – 100 с.
4. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. – М.: Генезис, 2005. – 208 с.
5. Шадриков В. Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М.: ИСО ГОУ Высш. шк. экономики. 2010. – 178 с.

О КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И СПЕЦИАЛИСТОВ НА НАЦИОНАЛЬНЫХ И МИРОВЫХ РЫНКАХ ТРУДА

А. П. Суходимцева

В качестве факторов развития системы непрерывного образования, обеспечивающих конкурентоспособность систем образования и специалистов на национальных и мировых рынках труда, рассмотрены: качество образовательных программ, устойчивость образовательной организации (ее способностью соответствовать постоянно растущим социально-экономическим требованиям) и образовательная цель как фиксатор продуктивной взаимосвязи этих систем с учетом образовательных потребности специалиста, стремящегося быть конкурентоспособным на рынке труда.

As factors of development of system of continuous education, ensuring the competitiveness of education systems and professionals in the national and international labour markets, are considered: quality of educational programmes, the sustainability of the educational organisation (its ability to meet the rapidly growing socio-economic requirements) and the educational purpose as the retainer productive interconnection of these systems with regard to the educational needs of the specialist, seeking to be competitive in the labour market.

Ключевые слова: система непрерывного образования, факторы развития, конкурентоспособность, уровни, фандрайзинг, государственно-частного партнерство, апрейд, грантосоискательство, сетевые модели образования.

Key words: continuous education system, factors of development, competitiveness, levels, fundraising, public-private partnership, APRAD, grantsville, network model of education.

Важной характеристикой системы непрерывного образования на современном этапе развития общества является ее способность предоставлять программы, учитывающие личностные устремления и профессиональные потребности специалиста, а отсюда выстраивается стратегия удовлетворения образовательных потребностей личности. К такому выводу мы пришли, исследуя факторы развития системы непрерывного образования, обеспечивающие конкурентоспособность систем образования и специалистов на национальных и мировых рынках труда. Рассмотренные нами понятия «фактор развития», «педагогический фактор», «система», «структура» позволили установить следующее. Понятие «фактор развития» (от лат. factor – делающий, производящий) – это внутренняя причина, источник, движущая сила развития и совершенствования процессов и объектов, следовательно, под педагогическим фактором мы будем понимать любое педагогическое явление, ставшее движущей силой развития системы непрерывного образования.

Составляющими элементами системы непрерывного образования (по А. М. Новикову) являются: в первую очередь система образовательных процессов (образовательных программ), направленных на становление и дальнейшее развитие личности человека, специалиста в соответствии с его потребностями и социально-экономическими требо-

ваниями, а во вторую – система организационной структуры (организации) на различных уровнях образования. Следовательно, в аспекте удовлетворения образовательных потребностей специалистов в качестве педагогических факторов как движущей силы развития системы непрерывного образования необходимо рассматривать следующие системные объекты с учетом их связи, свойств: (а) систему образовательных процессов, ориентированную на развитие личности специалиста; (б) систему организационной структуры с учетом потенциальных ресурсов социальных партнеров (бизнес, власть, наука); (в) образовательную цель в качестве фиксатора продуктивной взаимосвязи этих систем, где учитываются образовательные потребности специалиста, стремящегося быть конкурентоспособным на рынке труда. Правильно определенная цель будет являться основанием для прогнозирования и проектирования деятельности всех участников образовательного процесса системы непрерывного образования. Если удастся соединить три перечисленных фактора, то мы получим системный эффект. В качестве фиксатора выступает цель как таковая. Она становится «исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, воздействия исполнения принятых решений, служит нормой контроля (экспертизы) и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогический процесс, поведение и деятельность всех его участников» (по П. И. Третьякову).

При этом различают три уровня целей (по А. М. Новикову): (1) первый уровень – социальный заказ общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования на определенный общественный идеал формируемой личности как человека, гражданина, профессионала; (2) второй уровень – это образовательная цель для каждой образовательной программы, каждого типа образовательного учреждения в отдельности. Эта цель состоит в обеспечении оптимальных условий для сопровождения процесса повышения профессионализма специалистов посредством взаимодействия с другими социальными институтами); (3) третий уровень – те образовательные цели, которые реализуются повседневно в образовательном процессе для удовлетворения образовательных потребностей специалиста.

Относительно характеристики образовательных потребностей людей, стремящихся быть конкурентоспособными на рынке труда, исследователи отмечают следующее: проблема растущей потребности в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах, конкурентоспособных на рынке труда, поднимается во всем мире в связи с нарастающей глобализацией. Изменения в структуре рынка труда неизбежны. Так, по экспертной оценке 2,5 тыс. российских и иностранных специалистов-составителей «Атласа новых профессий» [1] к 2020 г. исчезнут более 30 профессий, среди них, например, журналисты,

логисты, водители такси, инспекторы ДПС. По утверждению специалистов «Агентства стратегических инициатив», скорость появления новых профессий может быть разной. «Это зависит и от желания предпринимателей заниматься развитием технологий, и от способности образовательной системы удовлетворять возникающие потребности в новых специалистах, и от готовности федерального правительства способствовать переменам» [2]. О требуемых компетенциях, которые будут необходимы специалисту для того, чтобы получить престижную работу в 2020 г., ученые научно-исследовательского института IFTF (The Institute for the Future) среди прочего называют такие качества, как: способность определять глубинный смысл или значение выраженных решений; умение находить решения вне поставленных рамок, обрабатывать большие объемы информации, выделяя в ней главный смысл; навыки общения (социальный интеллект) и виртуального сотрудничества; межкультурная компетентность; грамотность в области инновационных СМИ; проектный образ мышления.

В будущем будут необходимы разносторонне развитые сотрудники, способные найти решение любой поставленной задачи, успешно взаимодействующие со специалистами других областей. Это касается и педагогов. Необходимость обращения к проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда связана с новыми социально-экономическими отношениями, новой ситуацией в образовании и новыми требованиями к их профессиональной деятельности. По сути, профессиональную деятельность педагога можно рассматривать как последовательную разработку и реализацию взаимосвязанных педагогических проектов, направленных на развитие жизненного опыта обучающихся в условиях постоянно изменяющейся образовательной практики. Следовательно, можно говорить о проектной компетентности как ключевой составляющей характеристики конкурентоспособности педагога общего образования [5]. Как показывает практика, педагоги с развитой проектной компетентностью еще достаточно редкое явление в общем образовании. Это связано с тем, что компетентностный уровень педагога, по мнению В. В. Серикова, достигается в ситуациях, моделирующих условия реальной педагогической деятельности, при самостоятельной формулировке и решении настоящих образовательных проблем, в условиях применения проектно-исследовательских технологий обучения, в том числе с использованием информационно-коммуникативных средств. Создать такие условия достаточно сложно. Требуется участие одновременно нескольких специалистов: ученых, методистов, психологов, педагогов-практиков. Этот процесс еще в самом начале, а перед педагогами уже сегодня стоит задача конкурентоспособности на российском рынке труда. Достижение такой цели напрямую связано с продуктивным взаимодействием всех заинтересованных лиц, структур, организаций, т. е. с социальным партнерством. Опыт создания

подобных условий описан в статье автора исследования «К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда» [3].

Относительно факторов развития системы непрерывного образования, обеспечивающих ей конкурентоспособность на национальных и мировых рынках труда, необходимо, как было отмечено выше, наличие качественных (конкурентоспособных) образовательных программ на всех уровнях образования (уровень общего образования, уровень профессионального образования, дополнительное образование (детей и взрослых) и дополнительное профессиональное образование). В федеральном законе «Об образовании» сказано, что «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования». Действительно, содержание образовательных программ уровней общего и профессионального образования определены образовательными стандартами, т. е. совокупностью требований, в том числе с ориентацией на мировые запросы. Что же касается уровня дополнительного образования взрослых, в частности, программ повышения квалификации педагогических работников, то на сегодняшний день говорить о том, что они в своем большинстве ориентированы на решение вопроса обеспечения конкурентоспособности специалиста, пока не приходится. Чтобы удовлетворить образовательные потребности современных руководителей образовательных организаций и педагогов, необходимы программы, направленные на развитие компетенций менеджеров образования (на уровне образовательной организации и образовательного процесса) в области поиска и выбора источников финансирования инновационных проектов, умений использовать механизмы сетевого социального партнерства для привлечения ресурсов и их оптимизации в реализации проектных образовательных практик. Нужны программы для повышения квалификации руководителей образования и педагогов, ориентированных на разработку инновационных проектов, привлечения внебюджетных источников финансирования и реализацию проектов через грантосоискательство, фандрайзинг и сетевое социальное партнерство.

Такая потребность связана с тенденцией объединения образовательных организаций всех уровней в большие образовательные комплексы [4], т. е. с новой организационной структурой, где процесс образования выстраивается, кроме всего прочего, и с учетом потенциальных ресурсов социальных партнеров (бизнес, власть, наука). При этом, с одной стороны, оптимизируется роль школы как культурно-образовательного центра, повышается ее значимость в жизни общества и государства, а с другой – возникает возможность поддержки конструкторской

тивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых различных аспектов деятельности школы. На принципах партнерского взаимодействия строятся не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни, они также последовательно проводятся внутри школьной жизни и прежде всего в образовательном процессе.

Выявленные факторы позволяют назвать основные направления развития системы непрерывного образования для обеспечения ее конкурентоспособности и конкурентоспособности специалистов на национальных и мировых рынках труда: (1) разработка инновационных образовательных программ, особенно программ повышения квалификации работников образования; (2) осуществление инновационной деятельности образовательной организации в логике социального партнерства; (3) создание возможностей специалисту учиться постоянно, без длительных перерывов в рамках курсовой и межкурсовой подготовки или заниматься самообразованием, научной деятельностью; (4) развитие сетевых моделей образования (взаимодействия образования, бизнеса, органов власти), фандрайзинга образовательных инициатив, проектирования эффективных механизмов государственно-частного партнерства в сфере образования, обновления инновационных проектов образовательных учреждений посредством эффективного грантосоискательства. Таким образом, указанные педагогические факторы позволяют создать системный эффект в процессе образования специалиста в системе непрерывного образования и обеспечить его конкурентоспособность России на мировой арене.

Список литературы

1. Атлас новых профессий – М., 2014. [Электронный ресурс]: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
2. В «Сколково» придумали список специальностей будущего. [Электронный ресурс]: http://www.ng.ru/economics/2014-02-19/4_skolkovo.html
3. Суходимцева А. П. К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда [Текст] // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – № 5/6 – С. 24–26.
4. Суходимцева А. П., Семькин И. П. Стратегические задачи школы (образовательного комплекса, адекватные постиндустриальному обществу, и подходы к их решению // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология: сб. ст. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 48. – Ч. 2. – С. 193–203.
5. Суходимцева А. П. Развитие проектной компетентности педагога в условиях муниципальной методической службы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ РАБОТЫ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ КАРАКАЛПАКИСТАНА

А. Т. Тилегенов

В статье рассматривается организация профориентационной работы со старшеклассниками в учебно-воспитательном процессе. Формы и методы профориентации учебном процессе.

The article deals with the organization of vocational guidance work with high school students in the educational process. Forms and methods of career guidance training process. The system of vocational guidance in educational institutions, the relationship of school subjects, the organization of labor education and practice - the technical sessions on specific subjects.

Ключевые слова: формирование, профориентация, профпросвещение, форма, методы, профессия, политехническое образование.

Key words: formation, career guidance, educational form, methods, profession, polytechnic education.

Профессиональная ориентация является неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса. Она осуществляется на уроках, факультативных курсах, в процессе участия школьников в работе кружков, клубов, ученических производственных бригад, в ходе проведения всей системы внеклассной работы и общественно полезного труда. Эффективность профориентационной работы в образовательных учреждениях во многом зависит от многообразия форм и методов процесса. Основными формами профориентации в школе считаются профессиональное просвещение и профессиональное воспитание учащихся. Первое направлено на получение информации о профессиях, то есть ознакомление учащихся с различными видами труда в обществе, разнообразием и особенностями профессий, потребностями в кадрах народного хозяйства. Профессиональное просвещение состоит в том, чтобы в одном случае углубить интересы учащихся к тем или иным профессиям, в другом – возбудить у учащихся интерес к ним [2, с. 9–30].

При организации профориентации в учебно-воспитательном процессе надо углублять политехническую направленность обучения учащихся. Успех в этом направлении в школе достигается за счет преподавания основ различных предметов, при организации трудового обучения и воспитания и при проведении определенных занятий, дающих учащимся практико-технические знания. Общеобразовательные предметы в средней школе является основным источником профессионального просвещения учеников, поскольку каждая из этих дисциплин содержит сведения о тех или иных отраслях народного хозяйства [4, с. 29–31]. Система профориентации в образовательных учреждениях предусматривает взаимосвязь школьных предметов, организацию трудового воспитания и практико-технических занятий по определенным

дисциплинам [4, с. 31]. Каждый учебный предмет способствует решению задач различными средствами. Предметы гуманитарного цикла влияют на становление нравственной, мировоззренческой основы профессиональной направленности, активизируют процесс ее развития. Предметы естественно-математической области – на политехническую подготовку школьников, раскрывают научную базу производства. На уроках можно решить следующие профориентационные задачи: (1) познакомить учащихся с различными профессиями, рассмотреть их социальные, экономические и психологические стороны; (2) рассказать школьникам, как получить выбранные профессии, дать информацию об учебных заведениях, профилирующих предметах, сроках обучения, перспективах профессионального роста; (3) сформировать положительное отношение к труду в сфере материального производства, к профессиям, в которых ощущается острая необходимость в данном регионе; (4) углубить представления об особенностях некоторых видов профессиональной деятельности; (5) выработать профессиональные интересы, стойкие социально-трудовые компетенции и мотивированные профессиональные намерения.

Система профориентационной деятельности находится под влиянием определенных факторов: (1) социальных (контингент учащихся и социальная квалификация родителей); (2) демографических (кишлак, количество детей в семье и др.); (3) экономических (особенности местного производства и структура профессии местного населения); (4) национальных (традиции и обычаи); (5) педагогических (профессионализм педагогического коллектива, регулярная работа учащихся в традиционных трудовых мероприятиях); (6) опыт работы по трудовому воспитанию учащихся образовательных учреждений Республики [3, с. 31–32].

Профориентационная работа проводится непрерывно как составная часть всего учебно-воспитательного процесса, начиная с V–VII-го класса. Ошибочным является мнение о том, что ее надо начинать лишь перед окончанием средней школы. Профессиональная ориентация – это задача всего педагогического коллектива, необходимо учитывать, что основное место в этом процессе принадлежит трудовому обучению учащихся, т.к. он проводится во взаимосвязи теоретических и практических занятий, что дает школьникам представление о различных профессиях [2, с. 10]. Профориентацию учащихся в школе целесообразно строить по следующим возрастным группам: V–VI, VI–VII, VIII–IX классы. Задача этой деятельности – сформировать у детей представления о различных профессиях. В VI–VII классах дается обзор профессий, ведутся трудовые воспитательные работы с учащимися. Таким образом, школьники после окончания VII-класса имеют возможность определиться с выбором специализации. Профессиональная ориентация VIII–IX классов играет важную роль при выборе профессии. На этом этапе

профориентация осуществляется во время занятий по труду. Выпускники получают представление о профессиях, связанных с трудовой деятельностью. Учащийся IX класса может отказаться от раннего выбора профессии и попробовать другую область трудовой деятельности [4, с. 10–11].

Современный этап развития профориентации в образовательных учреждениях Узбекистана, занятия по предмету «трудовое обучение» организуются традиционными методами: «Уста – шогирд» (мастер – ученик), «Ота касб» (профессия отца). Эти методы характерны для таких специальностей, как кузнечное дело, резьба по ганчу, пекарное дело, золотое шитье, искусство керамики и другие ремесла. Традиционные народные методы обучения труду и ремеслу создают у учащихся уважение к трудовым традициям предков. На практических занятиях по труду они сами изготавливают разные предметы, например, делают резьбу по дереву, сундуки или традиционные колыбели [7, с. 2]. Во время занятий по труду используются не только новые педагогические технологии, но и традиционные методы. Ориентация детей в этой части профориентации называется профпросвещением или профинформацией, здесь закладывается основа выбора профессии, даются знания о специальностях. В процессе общего, политехнического и трудового обучения используется ряд методов образования и воспитания, закладывающих основу сознательного выбора профессии учащимися. Мы считаем, что изучение основ большинства наук должно быть связано с трудовым обучением. Некоторые навыки, необходимые на современном производстве, можно получить на уроках физики, химии, математики, черчения, биологии, географии и др. Уроки труда необходимы как самостоятельный учебный предмет в 1–9 классах. Изучение дисциплин, органически связанных с профессиональной ориентацией и трудовой направленностью, может проводиться в разных формах: трудовые политехнические практикумы в 8–9 классах; производственное обучение; углубленное теоретическое изучение отдельных предметов на факультативных занятиях и в спецшколах; факультативы по технике и сельскому хозяйству; разнообразные внеклассные и внешкольные мероприятия по развитию детского технического творчества; общественно полезный и производительный труд учащихся. Каждая из этих форм является средством подготовки учащихся к труду, выбору профессии. В национальной школе сложилась определенная система трудовой подготовки учащихся, в которой учебный процесс осуществляется на политехнической основе [3, с. 3–4].

При изучении гуманитарных предметов школьники получают сведения о народном хозяйстве страны, своей области, района или города. На уроках естественных наук раскрываются научные основы современного производства и отдельных технологических процессов, учащиеся в какой-то степени знакомятся с профессиональным трудом. Следует дать

представление о целом ряде профессий: инженер-энергетик, инженер-механик, слесарь по ремонту контрольно-измерительных приборов, автоматчик, электромеханик и т. д. Так, например, учитель физики, объясняя законы механики, связывает их с принципами устройства и действия механизмов машин [4, с. 11–12].

Таким образом, политехническое образование и профориентация неразрывно связаны между собой в учебно-воспитательном процессе в школе. Именно политехническое образование служит основой профессионального самоопределения учеников. Оно позволяет познакомить их с техникой и технологией производства на основе естественнонаучных знаний, полученных при изучении предметов. На уроках математики, химии, физики раскрываются научные основы современного производства и отдельных технологических процессов.

Список литературы

1. Зуфарова М. М. Реализация гуманитарного подхода при подготовке социальных работников в профессиональном колледже. – Ташкент: Мактаб ва хает, 2008. – № 7–8. – С. 53.
2. Эргашев Ш. Т., Коротина Н. Г. Профориентационная работа в начальной школе. – Ташкент: Мактаб хаети. – 2006. – № 5. – С. 29.
3. Эргашев Ш. Т., Коротина Н. Г. Профориентационные возможности общеобразовательных предметов в 4 классе начальной школы. – Ташкент, 2008. – 18–19 дек. – С. 323.
4. Никитина О. Профориентация на современном этапе. – Ташкент: Мактаб хаети. – № 4. – С. 7.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

А. Б. Туманова

Статья посвящена вопросу формирования ключевых компетенций у обучающихся в вузе. В ней говорится о необходимости модернизации системы образования и повышения мотивации к изучению языков у студентов. В работе представлено краткое описание таких ключевых компетенций, как коммуникативные, общекультурные, социально-информационные и учебно-познавательные компетенции.

The article is described a question of formation of key competences at learners in higher education institution. It is told about a necessity of modernization of an education system and increasing of motivation to study of languages of students. It is provided the short description of such key competences as communicative, general cultural, social and informational, educational and cognitive ones.

Ключевые слова: ключевые компетенции, коммуникативная компетенция, общекультурные, социально-информационные, учебно-познавательные компетенции.

Key words: key competences, communicative competence, general cultural, social and informational, educational and cognitive competences.

Целью статьи является описание ключевых компетенций и путей их формирования на основе уровневого обучения (бакалавриат – магистратура – докторантура) в условиях кредитной технологии обучения (в частности, русскому языку) у студентов неязыковых вузов. В данной статье мы используем термины «компетенция» и «компетентность» как понятия, неразрывно связанные друг с другом: формирование определенных знаний, умений и навыков (компетенции), которыми нужно владеть; уровень сформированности определенных знаний, умений и навыков определяет уровень владения ими (компетентность). Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности, то есть освоение обучающимся рядом социально необходимых компетенций (названных в науке ключевыми), которые позволяют ему адекватно осуществлять коммуникацию в незнакомой ситуации.

С позиций компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций, под которыми признаются универсальные для всех членов общества знания, умения и навыки. Компетенции данного типа можно применять в самых различных ситуациях: способность работать с другими людьми, в команде; умение учиться и использовать знания на практике; самосовершенствоваться; решать задачи различного типа и др. Изучение научно-методической литературы по этой теме и, в частности, по развитию ключевых компетенций в разных странах (см. систему образования в Нидерландах, Австрии, Британии) убеждает в том, что ключевые компетенции – необходимое условие повышения качества высшего профессионального образования, это совокупность компетенций, позволяющих вести себя уверенно и адекватно в той или иной ситуации.

Для разных типов деятельности ученые выделяют различные виды компетентности. Наиболее общими среди них можно назвать следующие: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования [1]. Советом Европы (1996) определяются 5 групп ключевых компетенций, о формировании которых очень важно знать при обучении по современным образовательным программам: политические и социальные компетенции; межкультурные; коммуникативные; социально-информационные; персональные [2]. Среди указанных пяти ключевых компетенций наиболее актуальным признается формирование коммуникативной компетенции, что обусловлено важной ролью, которую она играет в деятельности человека и общества в целом. Поэтому ее совершенствование необходимо для эффективного осуществления речевой деятельности как в сфере социально-культурной, так и в будущей профессиональной. Это объясняется тем, что речь, с одной стороны, является средством общения и взаимодействия между людьми, с другой стороны, показателем развития интеллектуального потенциала будущего специалиста.

С реализацией Национального проекта о триединстве языков (казахского, русского и английского) в Республике Казахстан особую значимость приобрело такое направление в системе высшего образования, как подготовка многоязычного специалиста [3]. Так, в формировании квалифицированного специалиста отмечается необходимость обучения трем языкам: русскому как межнациональному (и языку науки), казахскому как государственному и английскому как языку международного общения [4]. Действительно, реализация данного проекта, на наш взгляд, позволит подготовить выпускников высших учебных заведений, способных профессионально вести свою работу как в национально неоднородной среде, так и на международном уровне. Как уже отмечалось выше, при изучении языков ведущая роль отводится коммуникативной компетенции и, соответственно, ее формированию. Коммуникативные технологии обучения русскому языку помогают создать социальную и в той или иной степени профессиональную компетентность будущего специалиста, которая необходима в системе основных видов и сфер речевой деятельности: социально-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной, научной. Известно, что говорение, чтение, аудирование, письмо являются основными видами речевой деятельности и составляют основу процесса речевой коммуникации. От того, насколько у человека выработаны эти навыки, зависит эффективность коммуникации. Кроме того, степень сформированности навыков речевой деятельности служит критерием оценки уровня владения языком и показателем общей культуры человека. Все это следует помнить при составлении рабочих программ, силлабусов по языковым дисциплинам, но необходимо учитывать

уровень обучения. В этой связи для обеспечения качества образования и поиска путей повышения мотивации у студентов к изучению языков в вузе нами проведен ряд мероприятий: анализ рабочих программ, разработка силлабусов, корректировка их содержания с учетом профиля специальности, разработка и создание учебно-методических комплексов по дисциплинам, семинары-тренинги и др.

Если говорить о профессиональной компетентности специалиста, то имеется в виду прежде всего его знания по специальности, однако профессиональные знания должны быть подкреплены общей культурой человека, его умением вести себя в обществе, способностью общаться и т. д. Известно, что умение общаться необходимо для целого ряда профессий, оно является составной частью профессиональной компетентности, показателем уровня профессионализма. Профессиональной речевой компетентности следует обучать системно в процессе всего периода учения в вузе, формировать базовые знания, умения и навыки по специальности. Понятно, что это входит в задачи профилирующих кафедр, однако результаты обучения будут только тогда эффективными, когда произойдет интеграция деятельности преподавателей-предметников и лингвистов. Иными словами, должна оптимизироваться работа по осуществлению межпредметных связей на новом, более качественном уровне. А для формирования коммуникативной компетенции, профессионально ориентированного характера необходимо в рамках языковых дисциплин обучать: во-первых, жанрам, которые являются определяющими для той или иной специальности; во-вторых, свободному употреблению узкоспециальных терминов; в-третьих, знаниям этикетно-речевых формул делового общения; в-четвертых, навыкам основ риторики; в-пятых, учету экстралингвистических обстоятельств процесса общения и психологических особенностей собеседника и др. С целью решения поставленных задач в неязыковых вузах Казахстана введены и преподаются в качестве общеобразовательных и элективных курсов следующие дисциплины: «Профессиональный русский язык», «Стилистика современного русского языка», «Основы культуры речи», «Культура речи и языковая коммуникация», «Риторика», «Деловая риторика», «Ораторское искусство» и др.

В пределах учебного процесса по языковым дисциплинам в вузе ведется работа по формированию ключевых компетенций трех основных типов: общекультурные и межкультурные компетенции; социально-информационные компетенции; учебно-познавательные компетенции. Коротко остановимся на каждом из них. (1) Общекультурные и межкультурные компетенции. Данные компетенции формируются у студентов за счет работы над текстами социально-культурного, социально-политического и научно-популярного характера, обсуждения проблемных вопросов на основе содержания этих текстов и продуцирования (постро-

ения) собственной речи. Эффективному развитию компетенций способствуют различные формы работы: парная, групповая, проектная деятельность. (2) Работа над формированием социально-информационных компетенций ведется путем использования различных материалов СМИ: печатных, эфирных, интерактивных (газеты, журналы, радио, телевидение, Интернет и т. п.). Студенты обучаются умениям отбора, обобщения, сравнения и анализа различных видов информации, вырабатывают навыки оценки содержания источников, подбора необходимого материала по определенной теме и репрезентации его в зависимости от цели, задач и формы выступления. Используются как индивидуальная, так и групповая формы работы. (3) Учебно-познавательные компетенции формируются в процессе обучения студентов самостоятельной работе с учебно-научной, научной литературой, словарями, справочниками, энциклопедиями и т. п. и создания условий для развития способности и готовности ставить перед собой конкретные учебные задачи, определять пути их решения, оценивать свои достижения. Для этой группы компетенций важны хорошо продуманные формы самостоятельной работы студентов (проекты, презентации, конференции).

Так, например, преподавание курса «Профессиональный русский язык» в качестве общеобразовательной дисциплины ведется для студентов по всем специальностям [ГОСО, 2008; 2010]. По своей специфике данная дисциплина является прикладной, в пределах нее предусматривается развитие и совершенствование определенных знаний, умений и навыков студентов (языковой, коммуникативной компетенции), необходимых учащимся для общекультурной, социально-информационной, учебно-научной, учебно-исследовательской сферах деятельности. Как показала практика, определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный предмет, а затем уже составлять материал, освоение которого позволит получить желаемые результаты. Например, целью обучения курса «Профессиональный русский язык» выбрано дальнейшее развитие и совершенствование языковой и коммуникативной компетенции на основе научного стиля, языка специальности. Соответственно, предусматриваются следующие задачи: сформировать умения и навыки работы с научной литературой, текстом научного стиля; составить конспекты различного типа на основе содержания научного текста; сделать вторичные научные жанры: аннотации, резюме, рефераты, доклады; выработать умения и навыки написания научного изложения; составить тезисы на определенную тему для устного выступления; правильно пользоваться умениями и навыками устной и письменной научной речи. Затем проводится подбор материалов по лексическим и грамматическим темам для содержания курсов. Оценка результатов осуществляется на основе разработанных критериев оценки знаний, умений и навыков студентов. Отработка и развитие ключевых

компетенций по дисциплине осуществляется в аудиторное и внеаудиторное время в виде выполнения различного типа заданий, домашних работ, самостоятельных творческих работ и участия в ролевых играх, дискуссиях, круглых столах, конференциях [5; 6; 7]. Описание других дисциплин выходит за рамки данной статьи.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что в учебном процессе преподавания языковых курсов в неязыковом вузе Казахстана основное внимание уделяется содержанию дисциплины, которое направлено на развитие ключевых компетенций, ориентированных на облегчение усвоения знаний по профилю специальности и использование приобретенных умений и навыков в учебной и будущей практической деятельности.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании. – URL: www.eidos.ru/jornal/2002/0423.htm (дата обращения: 20 мая 2014 г.).
2. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. – М.: МГУ, 2003.
3. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. – 2012. – № 218–219. – 10 июля.
4. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – № 33(25278). – 2007. – 1 марта.
5. Туманова А.Б. Реализация компетентного подхода в преподавании русского языка в техническом вузе: коллект. моногр. // Компетенции и компетентный подход в современном образовании. Раздел 7. – Saint Louis, MO, USA-Москва: РИНЦ, 2013. – С. 210–230.
6. Tumanova A.B., Kurmanbay G.S., Pavlova T.V. Formation of communicative competences at trainees in process of languages training in non-language higher education institution// Science and World. International scientific journal, № 5(9), 2014, Vol. III. P. 74–79. Volgograd, 2014.
7. Туманова А.Б. Методические рекомендации по организации и проведению уровневого обучения языкам в высшей школе. – Алматы, 2015.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ВЗАИМОДОПОЛНЯЮЩИЕ ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РАБОТНИКА

Ф. З. Умарова

В статье рассматриваются вопросы конкурентоспособности, закономерности обучения работника, ожидания работодателя, совместимости компетентности и нравственности специалистов, мотивации обучающихся. Способность самообучаться на протяжении всей жизни считается важнейшей компетенцией современного человека.

The article is about the questions of the competition, principles of teaching the employee, expectations of the employer, compatibility of the competence and morality of the specialists, motivations of the learners. Ability of lifelong self-education is considered to be the most important competence of the modern people.

Ключевые слова: компетенция, конкурентоспособность, профессионализм, знание, самообучение, саморазвитие, рефлексия.

Key words: competence, competitiveness, professionalism, knowledge, self-education, self-development, reflection.

В книге «Приоритеты реформирования образования» американский педагог Филлип С. Шлехти, ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей и функционеров, подчеркивает, что на вопрос: «Что вы хотите от обучения?» получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно» [1]. Современный работодатель заинтересован в конкурентоспособном работнике, который: (а) умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (т.е. применять полученные знания для их решения); (б) обладает критическим и креативным мышлением; (в) владеет богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний.

Известно, что человек не сразу становится профессионалом. Профессионализм, который обеспечивает конкурентоспособность специалиста, приходит в результате долгого процесса обучения. И. П. Подласый в числе конкретных закономерностей процесса обучения выделяет собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные [3]. Часть этих закономерностей связана с личностью и психофизиологическими особенностями учащегося (обучающегося), часть – с профессиональной компетентностью педагога.

Важными закономерностями, на наш взгляд, прямо связанными с учащимися, являются следующие: (а) результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться; (б) результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямой пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми; (в) продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности; (г) продуктивность

обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.

Нижеперечисленные закономерности определяют требования к личности и профессионализму учителя: (а) результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя; (б) результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность; (в) результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания; (г) продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем; (д) качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом; (е) продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной преподавателем учебной ситуации; (ж) обучение путем «делания» в 6–7 раз продуктивнее обучения путем «слушания» и др.

Если при традиционной системе образования преподаватель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, а преподаватель являлся к тому же и контролирующим субъектом знания, то при новой парадигме образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении, и требует от преподавателя более высокой степени мастерства.

Для активизации профессионального саморазвития психологи рекомендуют использовать следующие приёмы [4]: (а) самоконтроль компетентности; (б) инвентаризация перемен в работе и в себе; (в) умение учиться у других; (г) таблица жизненных и профессиональных целей; (д) дневник достижений и неудач; (е) подробное или обобщенное описание ситуаций с анализом причин и факторов положительных и отрицательных результатов собственной деятельности; (ж) моделирование своего профессионального портрета; (з) развитие мотивации к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Полат Е. С. Жизнь как постоянное учение. – URL: www.elitarium.ru. 14 апр. 2006.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
3. Подласый И. П. Закономерности обучения. – URL: www.elitarium.ru. 5 апреля 2006.
4. Исаев А. П. Инструменты профессионального саморазвития. www.elitarium.ru. 12 марта 2008.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ РЕШЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Р. К. Чориев

В статье освещены вопросы повышения качества непрерывного образования в рамках разработки и внедрения компетентностной модели личности педагога. Модель личности современного учителя рассматривается как педагогический интегратор, связывающий требования общества, науки и образования.

This article is about improving the quality of continuing education in the aspects of development and implementation of competence model of teacher personality. This model of the modern teacher's personality as a pedagogical integrator that combines the requirements of society, science and education we consider.

Ключевые слова: образовательная сфера, модель личности педагога, инновационное решение, качество образования, педагогический процесс, требования к специалисту, компетентность, профессионализм.

Key words: educational sphere, the model of the teacher personality, an innovative solution, the quality of education, pedagogical process, the requirements for specialist, expertise, professionalism.

Одна из важнейших задач, стоящих перед современным обществом в XXI в., – создание перспективной системы образования, способной подготовить будущих специалистов к жизни в новых условиях цивилизации, а именно людей, умеющих думать и работать – поколение аналитиков и прогнозистов высокого класса, специалистов-генераторов новых идей во всех сферах деятельности, отраслях хозяйства. Образование в Республике Узбекистан нацелено на формирование нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной культурой, творческой и социальной активностью, умением самостоятельно ориентироваться в общественно-политической жизни, ставить и решать задачи на перспективу. Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов в своей книге «Высокая духовность – непобедимая сила» отмечает, что подготовка кадров нового поколения остаётся основным направлением нашей деятельности [1]. Следовательно, будущее общества зависит от интеллектуально-практической деятельности, созидательной силы, умственного и физического совершенства, политической сознательности и духовно-нравственного развития молодого поколения страны. Поэтому подготовка и переподготовка высококвалифицированных педагогических кадров в современных рыночных отношениях служит важнейшим фактором устойчивого развития и модернизации государства.

Профессия педагога с позиции профессиональной деятельности представляет специфический вид в системе отношений «человек – человек», цель которой прежде всего развитие обучающегося средствами учебных предметов и способами самой педагогической деятельности. Наши исследования показывают, что такой образовательной конструкцией должна быть модель личности педагога как эталона, некоего ка-

мертона, по которому настраивался бы весь образовательный процесс. Еще в XVII в. известный немецкий философ и математик Г. Лейбниц ввел в употребление понятие «модель», рассматривая ее как удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта. Такая трактовка становится востребованной в педагогической науке и практике. В концептуальном плане модель специалиста имеет обобщенный вид, она определяется как комплекс составляющих, совокупность профессиональных качеств (знаний, умений, навыков), социальных, нравственных, политических, психических, физических черт. Модель личности педагога подразумевает совокупность личностных характеристик, способствующих эффективности профессиональной деятельности. Основные требования к разработке модели формируются на основе изучения философских, социологических, психологических подходов к изучению личности специалиста, директивных документов о высшей школе, а также путем анализа деятельности специалистов. Центральными параметрами моделей считают: (а) требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и характером решаемых производственных задач; (б) необходимые для этого знания и умения; (в) специфические социальные и психологические качества, обеспечивающие эффективность деятельности.

Работая над моделью педагога, которая включает профессиональные знания и личностные качества, можно выделить её главные составляющие: (1) квалификацию, интеллектуальную компетентность и инициативность; (2) самоорганизацию, анализ ситуации, постановку целей и задач; (3) планирование, прогнозирование, самоконтроль, рефлекссию, саморегуляцию. Личностная сторона модели педагога включает понимание сущности и социальной значимости своей специальности, наличие аксиологических устремлений, ценностей, приоритетов, мотиваций, знание законов межличностного общения и умение использовать их на практике, способность принимать решения и нести за них ответственность и т. д. Системно-функциональный анализ деятельности педагога позволил нам выделить четыре инвариантных грани компетентности, которые составляют ядро модели личности учителя средней общеобразовательной школы: научно-исследовательскую, научно-профессиональную, социально-экономическую и духовно-мировоззренческую. Каждая грань характеризуется соответствующими ей компонентами, которые отражают содержание будущей профессиональной деятельности педагога. Основными критериями определения компонентов духовно-мировоззренческих аспектов компетентности у учителей являются: (а) понимание ценности культуры, науки и образования; (б) знание и понимание профессиональных этических норм; (в) владение приемами профессионального общения; (г) готовность к самостоятельной работе, умение управлять своим временем, планировать и

организовывать деятельность; (д) готовность к постоянному саморазвитию, способность выстраивать стратегии личного и профессионального развития и обучения. Наиболее важными критериями определения компонентов профессиональной компетентности у учителей являются: (1) понимание процессов социализации личности; (2) знание основных концепций современного образования, принципов теории воспитания и обучения; умение оперировать основными педагогическими методами и средствами; (3) владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем научные коммуникации, и др. Критериями для выявления компонентов научно-профессиональных аспектов компетентности у магистрантов являются: (а) знание новых теорий, методов и техник исследований и умение их адаптировать к профессиональной области; (б) способность использовать современные технологии для получения доступа к источникам информации, хранения и обработки полученной информации и др. Основными критериями определения компонентов научно-исследовательских граней компетентности у учителей являются: (1) знание концептуального аппарата и основных познавательных подходов и методов современной науки; (2) умение критически анализировать и оценивать результаты теоретических исследований и практики; (3) способность соотносить проблемную область с развитием смежных и других дисциплин, а также освоение инструментария этих наук, перспективного для использования в своей предметной области; (4) навык самостоятельно формулировать новые задачи прикладных исследований в избранной предметной области, подбирать инструментарий (методики), выполнять исследования, давать интерпретацию, экспертную оценку результатов; (5) владение приемами информационно-описательной деятельности: систематизации данных, структурирования описания предметной области; (6) умение включать полученные в собственных исследованиях результаты в контекст существующих в данной области теорий, концепций, методов и др.

В Ташкентском областном институте переподготовки и повышения квалификации работников народного образования проделана значительная работа в этой сфере. Утверждены и введены в работу программы по поддержанию тесной педагогической связи с высшими учебными заведениями и средними общеобразовательными школами, научно-исследовательскими институтами. Для этого создана система открытого образования, разрабатывается базовый компонент подготовки и переподготовки педагогических кадров, его деятельностного содержания, подготовка и экспериментальная проверка различных вариантов новых учебных планов, программ, учебников, методических пособий, дидактических материалов и средств образования. Реализация вышеназванных компонентов обеспечивается проведением научно-методических, учебных семинаров и тренингов, результаты которых в конечном итоге находят своё отражение в письменных отчетах, сопровождаются

презентацией на конференциях и семинарах. Профессорско-педагогический состав института проводит выездные занятия, семинары-тренинги в общеобразовательных школах, тестируются новаторские идеи ведущих учителей-предметников. Организация духовно просветительских и воспитательных мероприятий нацелена на развитие компетентной деятельности педагогов. В рамках аккумулятивных технологий накопление конкретных знаний выступает целью обучения, а для развивающих технологий конкретные знания – это в первую очередь средства достижения главной цели – совершенствования интеллектуальных и творческих способностей и возможностей обучающихся. Поэтому в системе городских и районных отделов народного образования Ташкентской области на основе программы тесного сотрудничества с Ташкентским областным институтом переподготовки и повышения квалификации работников народного образования созданы филиалы кафедр педагогического мастерства: «Педагогики и психологии», «Математики», «Физики», «Биологии», «Химии», «Русского и иностранных языков» и др. Деятельность филиалов данных кафедр позволяет внедрить в образовательный процесс передовой и новаторский педагогический опыт, научные инновации; даёт возможность изучать и удовлетворять реальные потребности педагогической практики в научных разработках, которые открывают широкие возможности образования; обогащают содержание, методы и формы обучения в средних общеобразовательных школах. Профессорско-преподавательский состав института в тесном сотрудничестве с учителями школ ведёт плодотворную работу по разработке научных методик, способствующих воспитанию и формированию гармонически развитой личности. Примером этому служат методики: «Ускоренное обучение иностранным языкам», «Валеологическое воспитание в семье», «Формирование активной гражданской позиции учащихся средних общеобразовательных школ», «Диагностирование уровня освоения учебного материала подростков», «Методика работы с трудновоспитуемыми подростками», «Активизация резервных возможностей личности при обучении» и др.

Таким образом, в республике созданы все условия для успешной реализации непрерывной связи науки и образования, развития концепций и технологий обучения и воспитания людей всех возрастов. Это открывает широкие возможности развитию целостной системы подготовки и переподготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров, способных служить во имя процветания нашей Родины.

Список литературы

1. Каримов И. Высокая духовность – непобедимая сила. – Ташкент: Маънавият, 2015. – 173 с.
2. Конституция Республики Узбекистан. – Ташкент, 1992.
3. Об образовании: закон Республики Узбекистан – Ташкент: Маънавият, 1997.

ТРЕТЬЯ ФУНКЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОБЕСПЕЧЕНИЕ LLL

О. М. Чоросова

В статье рассмотрены некоторые аспекты реформирования действующих и создания новых моделей организаций непрерывного профессионального образования, чья системная и логично выстроенная работа направлена на наращивание человеческого потенциала России и ее регионов, в частности, создание системы опережающего развития трудовых ресурсов; развитие дистанционного и сетевого образования; интерактивных и электронных форм обучения.

Today there is need for reform of the existing and creation of new models of unlimited organizations of continuing professional education, whose systemic and logically constructed work is aimed at human potential building of Russia and its regions due to global challenges: creation of the system of advanced human resources development; development of distance education and networking; interactive and e-learning.

Ключевые слова: человеческий потенциал, непрерывное профессиональное образование, трудовые ресурсы, стратегическая академическая единица.

Key words: human potential, continuing professional education, human resources, strategic academic unit.

В современных условиях широко обсуждаются проблемы модернизации образования в контексте образования в течение жизни. Существуют объективные факторы, обуславливающие необходимость обновления и дополнительного профессионального образования именно в этом контексте: (1) необходимость развития человеческого потенциала в интересах устойчивого развития РС (Я), Северо-Восточного региона РФ; (2) необходимость адаптации и развития трудовых ресурсов в условиях объективных трансформационных процессов (глобальные, национальные, региональные тренды); (3) необходимость реализации новой парадигмы образования как культурного императива развития общества.



Рис. 1. Роль непрерывного образования в развитии человеческого потенциала региона

Образование как культурный императив

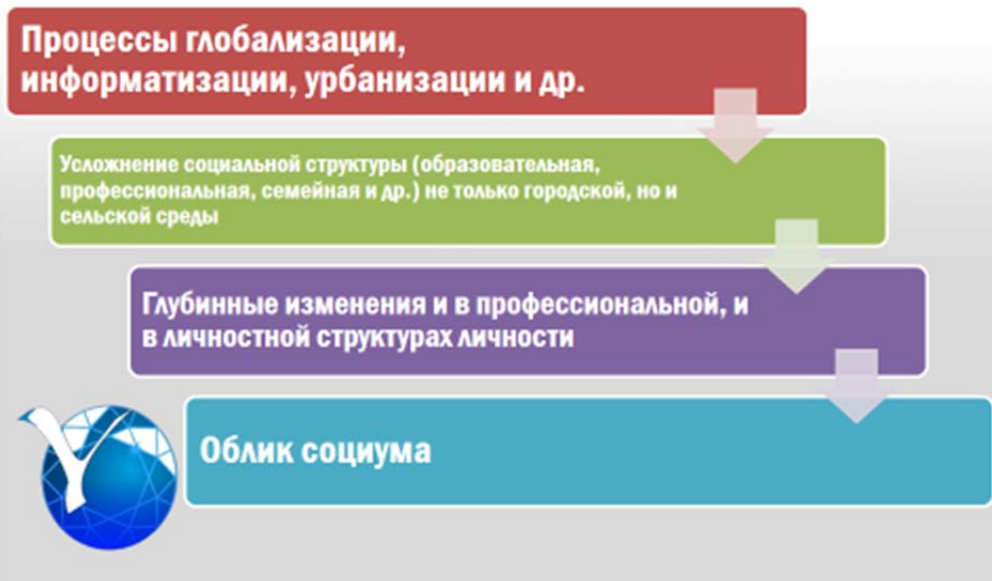


Рис. 2. Новая парадигмальная ориентация образования



Рис. 3. Интегративная система непрерывного профессионального образования СВФУ

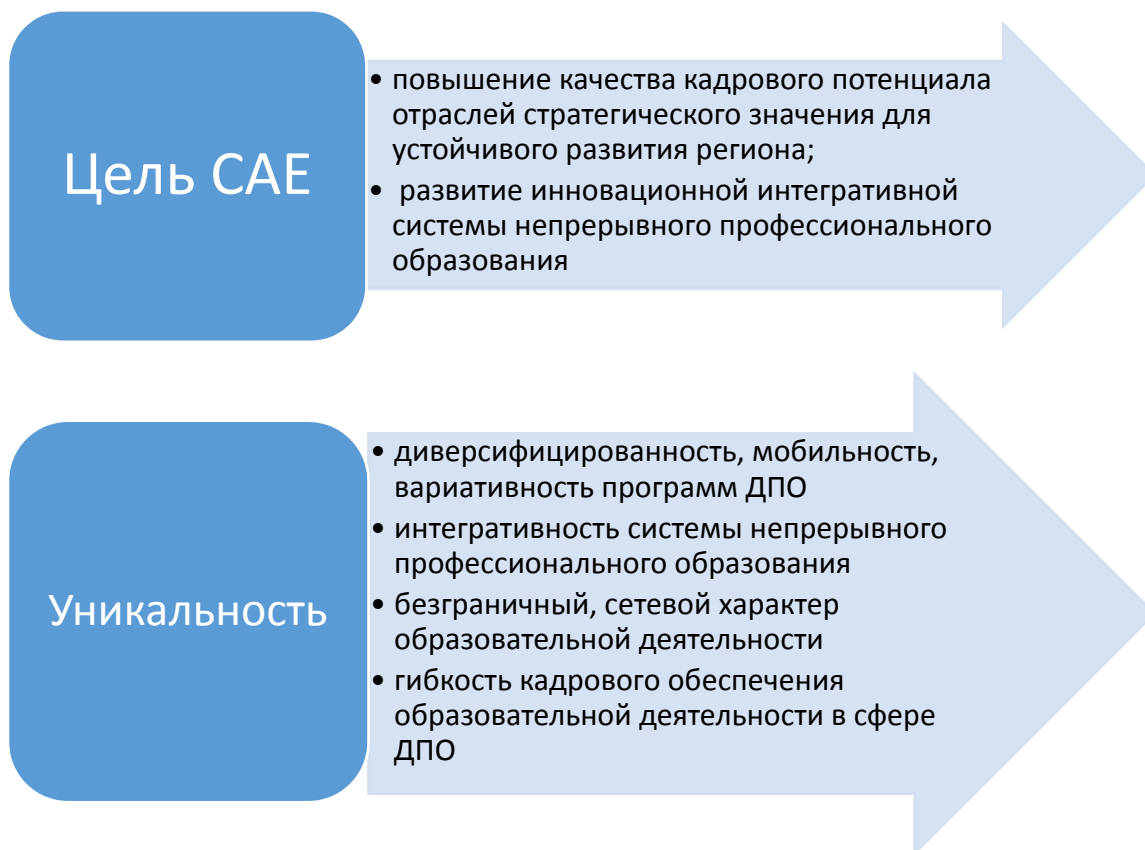


Рис. 4. Цели и преимущества САЕ

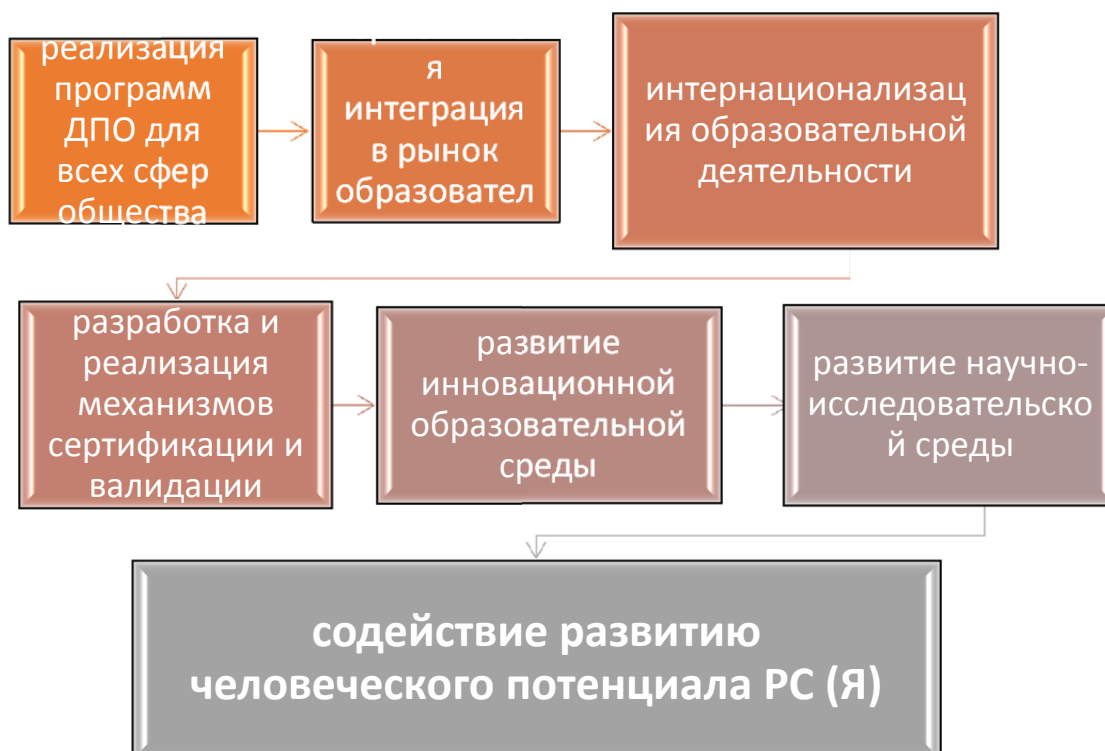


Рис. 5. Задачи САЕ

Организационная структура системы непрерывного образования в рамках ее интеграции, согласующейся с взаимодействием разных потребностей и интересов личности, общества, государства, проявляется в тенденции усиления взаимосвязи структурных подразделений СВФУ, включаемых в состав САЕ, с государственными структурами, предприятиями, организациями, негосударственными, частными, общественными организациями, и всеми формами и видами образовательных структур.

Сегодня система непрерывного профессионального образования проявляет себя в большей степени как интеграция экономической, политической и культурной деятельности человека, где одним основным аспектом обеспечения качественного развития сектора экономики и социальной сферы и бизнеса является дополнительное профессиональное образование. В распоряжении Правительства РС (Я) «О Плана мероприятий по реализации предвыборной программы Главы Республики Саха (Якутия) "Программа развития" на 2015–2020 годы» от 28.04.2015 г. № 436-р и в Приоритетных направлениях развития Республики Саха (Якутия) до 2020 г. уделяется огромное внимание человеческому капиталу как основе экономического роста.

В Схеме комплексного развития производительных сил, транспорта и энергетики Республики Саха (Якутия) до 2020 года, утвержденной Постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) № 411 от 6.09.2006 года с учетом вышеизложенного целью политики модернизации образования в долгосрочной перспективе определено обеспечение конкурентоспособности республики на мировом уровне, если в ближайшие годы обеспечить переориентацию дополнительного профессионального образования на формирование и развитие перспективных компетенций в контексте региональных потребностей. В данном документе указывается: «Для этого необходимо внедрить в систему образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность».

В «Публичной декларации целей и задач МОиН РФ» определена ключевая цель: к 2020 г. доля населения, участвующего в непрерывном образовании в возрасте от 25 до 64 лет, должна составить не менее 55 %. **В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы»** на 2016 год запланирован охват 41 % населения программами дополнительного профессионального образования (удельный вес занятого населения в возрасте 25–65 лет, прошедшего повышения квалификации и (или) переподготовку, в общей численности занятого в экономике населения данной воз-

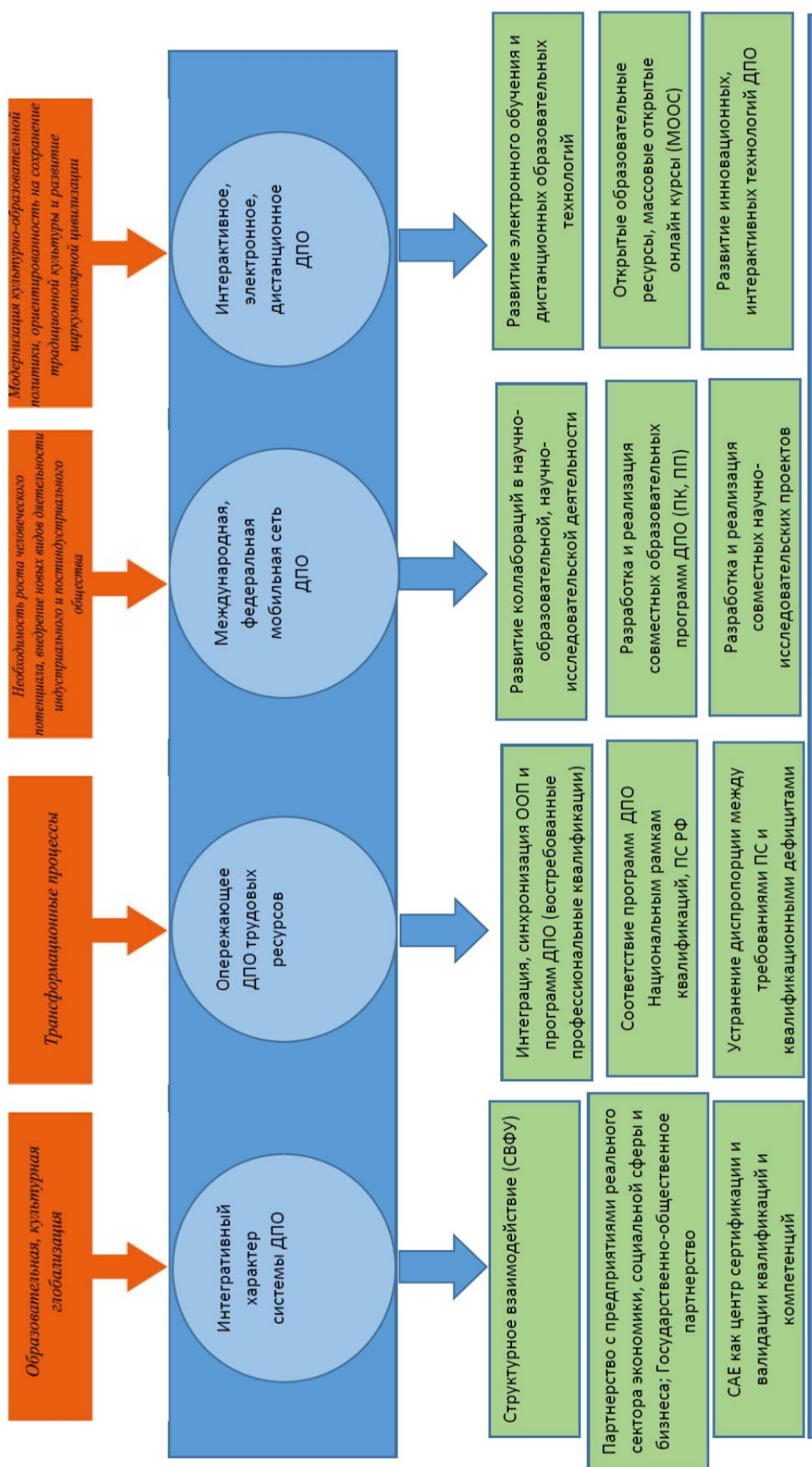
растной группы. **В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года:** на 2016 год указано 40 % – «доля населения, участвующего в непрерывном образовании (за последние 12 месяцев), в числе опрошенных в возрасте от 25 до 64 лет».

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (далее – НРК) является инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общефедеральном уровне, и основных путей их достижения на территории России. В образовательной деятельности САЕ в сфере ДПО прежде всего должны будут приниматься во внимание профессиональные стандарты, национальная рамка квалификаций Национальной системы квалификаций Российской Федерации, в которую должны войти также отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальная система оценки результатов образования и сертификации, предусматривающая единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Основные ожидаемые результаты от реализации проекта: (1) реализация целей СВФУ: модернизация образовательной; (2) реализация направлений развития СВФУ в сфере ДПО: лидер непрерывного профессионального образования; центр круглогодичного образования взрослых; развитие международной, федеральной мобильной сети; (3) вклад в наращивание человеческого потенциала РС (Я), Северо-Востока России перед глобальными вызовами: создание системы опережающего развития трудовых ресурсов РС (Я); развитие дистанционного и сетевого образования в РС (Я), на Северо-Востоке России; развитие интерактивных и электронных форм обучения; (4) интернационализация непрерывного профессионального образования, LLL: приглашение ведущих зарубежных лекторов.

Для достижения действительно нового качества образовательного процесса необходимо придать новой педагогической системе целостность, что возможно лишь в том случае, если переход к ней будет системным и предусматривать комплексную модернизацию всех элементов традиционной образовательной системы, ориентированную на интернациональную гармонизацию образовательных процессов. Это, однако, не исключает возможности поэтапного внедрения модернизационных процессов в отдельные элементы непрерывного образования для развития и улучшения традиционной образовательной системы. В СВФУ уже разработаны и внедрены в организацию учебного процесса кредитно – модульная система, собственные рейтинговые системы оценки учебной работы студентов, приложения международного образца к дипломам и другие инновационные подходы в организации учебного процесса и оценке его результатов.

Логика трансформации ДПО



Развитие инновационной интегративной системы непрерывного образования специалистов реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса РС (Я) в интересах устойчивого развития Нарациивание человеческого потенциала Республики Саха (Якутия)

Деятельность научной школы «Управление модернизационными процессами в образовании» (рук. Е.И. Михайлова) на данном этапе ориентирована на эффективную реализацию направлений интернациональной гармонизации модернизационных процессов в системе дополнительного профессионального образования. В рамках научной школы «Управление модернизационными процессами в системе образования» ИНПО СВФУ проводит НИР «Дополнительное профессиональное образование в условиях современных трансформаций и их влияние на качество жизни педагогов».

НИР ИНПО состоит из следующих направлений: (1) социологическое исследование с участием научно-образовательных партнеров: Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, АОО Назарбаев Университета из Республики Казахстан, Института (Центра) исследований образовательной политики Университета Аляски Анкоридж (УАА), Университета Аляски (Фэрбенкс) штата Аляска (США) по теме «Дополнительное профессиональное образование в условиях современных трансформаций и их влияние на качество жизни педагогов (сравнительный аспект: на примере Республики Саха (Якутия), Республики Казахстан, Аляски (США))» в целях изучения в сравнительном аспекте влияния социально-психологических проблем на качество жизни педагога в условиях современных трансформаций; (2) социологическое исследование «Электронное обучение как когнитивная технология в профессиональном развитии педагога», в рамках которого проводятся электронные курсы повышения квалификации педагогов в целях изучения влияния электронного обучения на развитие когнитивных способностей педагога в процессе профессиональной деятельности; (3) ИНПО задействован в проекте реализации Комплексной научной экспедиции РАН в Республике Саха (Якутия) по двум направлениям: «Человеческий капитал Республики Саха (Якутия) – 2030 г. Форсайт-исследование» – подпрограмма ИНПО «Непрерывное профессиональное образование в развитии человеческого капитала РС (Я): состояние, тенденции, перспективы»; «Комплексная оценка развития образования в Республике Саха (Якутия)» – Подпрограмма ИНПО «Синхронизация тенденций развития дополнительного профессионального образования с сегментами реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса в условиях трансформации рынка труда». Исследование будет затрагивать, в основном, анализ и синхронизацию процессов развития системы дополнительного профессионального образования (далее ДПО) с сегментами реального сектора экономики, социальной сферы, бизнеса условиях трансформации рынка труда. Исследование потребностей сектора экономики, бизнеса и социальной сферы в высококвалифицированных специалистах способствует созданию централизованной единой региональной системы ДПО, гибко и мобильно реагирующей на изменения рынка труда,

своевременному обновлению профессиональных компетенций и переквалификации по востребованным профессиям, а также устойчивому развитию экономики региона.

Таким образом, система непрерывного профессионального образования взрослого населения и прежде всего представителей сегмента реального сектора экономики, бизнеса и социальной сферы сегодня требует решения актуальных задач последовательного перехода от дискретной к мобильно саморазвивающейся государственно-общественной системе непрерывного профессионального образования, располагающей разветвленной сетью образовательных учреждений.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Шевченко

В статье раскрывается процесс развития профессиональных компетенций будущих педагогов в системе непрерывного образования. Выявлена актуальность проблемы организации производственной практики в образовательном процессе для развития профессиональных компетенций будущих педагогов.

The article reveals the process of development of professional competencies of future teachers in system of continuous education. Identified the relevance of internship in the educational process for the development of professional competencies of future teachers.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональные компетенции, производственная практика.

Key words: continuous education, professional competence, industrial practice.

В соответствии с Концепцией модернизации образования Российской Федерации к 2020 г. перед системой высшего профессионального образования стоит цель подготовить специалистов по приоритетным направлениям обновления и технологического развития России. В ч. 1 ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства. Согласно задаче Государственной программы «Развитие образования» Российской Федерации, принятой на 2013–2020 гг., к 2020 г. возможен переход учащихся на индивидуальные учебные планы. Эти планы будут предусматривать большую долю самостоятельной работы при применении различных информационных технологий. Также главными задачами такого образования является создание гибкой, подчиненной обществу системы непрерывного образования и модернизация условий обучения.

Можно отметить, что в контексте сложившейся в настоящее время ситуации на рынке труда только самоорганизованные, инициативные, компетентные специалисты, а также специалисты, способные развиваться и самосовершенствоваться в профессиональном и личностном плане, будут наиболее востребованными и конкурентоспособными. Однако очевидны противоречия, которые существуют в теоретической науке и практике. Они возникают вследствие необходимости современного общества в профессиональных и компетентных специалистах (педагогах) и несоответствующего уровня профессиональной компетентности выпускников высших педагогических учреждений. Понятие «компетенция» может быть соотнесено с пониманием непрерывного образования в контексте социокультурной системы, связующей Челове-

ка и Мир. Компетентностный подход сочетается с принципом культуросообразности. С другой точки зрения, осуществление компетентностного подхода в системе непрерывного образования направлено на реализацию практико-ориентированной системы обучения. Проведенное Т. А. Гончар исследование показало, что большинство студентов педагогических специальностей не готовы к профессиональной деятельности в полном объеме. Основными причинами создавшегося положения по результатам опросов в высших учебных заведениях являются: низкая мотивация студентов к самостоятельной деятельности (27 %), недостаточная готовность к проведению психологического эксперимента (20 %); отсутствие ценностных ориентаций и гуманистических идеалов (13 %); отсутствие способности анализировать психологические явления (18 %); неэффективное применение полученных психологических знаний в процессе прохождения практики на различных предприятиях и в организациях (22 %) [1, с. 3].

Рассмотрим несколько трактовок понятия «компетентность»: (1) это наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области; (2) качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области, мнение которого по этой причине является веским, авторитетным; (3) способность к осуществлению реального, жизненного действия, квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. У любого явления существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт. Структуру профессиональных компетенций будущих педагогов имеет смысл представить через формирование педагогических умений, которые можно разделить на несколько групп: (а) способность «переводить» содержание воспитательного процесса в задачи, умение определить и поставить главную задачу; (б) способность выстроить собственную педагогическую работу: спланировать, поставить задачи, выбрать методы и формы работы, средства организации; (в) умение создать необходимые условия для реализации будущей педагогической деятельности (организационные, материальные и др.); (г) навык анализа результатов собственной педагогической работы: самоанализ результатов деятельности и процесса образования. Современные требования, которые предъявляются к будущему педагогу в системе непрерывного образования, определяют основные направления развития профессиональной компетенции студентов: (1) изучение и знание психолого-педагогической литературы по различной тематике; (2) работа в творческих и методических объединениях и группах; (3) участие в инновационных программах, проходящих в вузе, на факультете, кафедрах; (4) участие в работе различных семинаров, круглых столов, конференций; (5) активная практи-

ка, волонтерство, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений.

Можно отметить главные направления, которые помогут создать высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, а следовательно, развить профессиональную компетенцию у студентов: (а) закрепление устойчивости мотивации в выборе дальнейшей профессии педагога (очень важно для будущих профессионалов сделать акцент на ценность профессии педагога и сформировать потребность в постоянном саморазвитии); (б) психологическая поддержка и сопровождение студентов; (в) повышение роли индивидуальной и дифференцированной работы с каждым студентом как будущим педагогом. В процессе развития профессиональных компетенций будущих педагогов перед преподавательским составом вуза можно поставить следующие цели: (1) сформировать у студентов познавательные навыки, необходимость своевременного овладения информационными источниками, способность перерабатывать и анализировать эту информацию; (2) реализовывать и поощрять профессиональные стремления студентов (активная практика, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений, участие в работе различных конференций и т. д.); (3) поощрять критичность и креативность мышления в решении профессиональных задач (разработка различных проектов, конспектов непосредственно образовательной деятельности и т. п.); (4) формировать навык анализа результатов своей профессиональной деятельности.

Выработка профессиональных компетенций в педагогических университетах осуществляется по нескольким направлениям: (а) профессиональная (базовая) психолого-педагогическая подготовка; (б) методологическая подготовка; (в) практическая подготовка (прохождение профессиональных практик). По замечанию Н. А. Муслимова и Х. Ш. Кадырова, система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может развить система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы. Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеет опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме [2, с. 103]. Содержание профессионального стандарта педагога предусматривает:

(1) знание программ обучения; (2) умение анализировать и планировать профессиональную работу; (3) владение методами и формами обучения – инновационными и стандартными; (4) использование специальных подходов в обучении; (5) умение с большой долей объективности оценить результаты педагогической деятельности, при этом пользуясь разными формами и методами контроля; (6) владение ИКТ-компетенциями.

Проанализировав учебно-методическую документацию и опыт педагогической деятельности, следует отметить, что производственная практика может стать главным условием формирования профессиональных компетенций будущего педагога в системе непрерывного образования. Педагогическая практика должна проходить через весь процесс обучения, быть связующим звеном между теоретическим обучением будущих педагогов и их дальнейшей профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. В процессе организации педагогической практики возможно решить задачи по закреплению навыков, знаний и умений в профессиональной деятельности, развить педагогическое мышление, познавательную творческую активность студента, необходимые профессионально-педагогические качества личности. В профессиональном становлении будущих педагогов в контексте компетентного подхода ведущую роль играет практико-ориентированная подготовка. Практическая подготовка, понимаемая как форма учебной деятельности во взаимосвязи теоретического фундамента и практики, позволяет развивать у студентов профессиональные умения и навыки целесообразно действовать на основе полученных знаний, самостоятельно решать профессиональные задачи и оценивать результаты своей практической деятельности. Формирование профессиональных умений и навыков у учащихся в процессе практики наиболее эффективно происходит при реализации следующих педагогических условий: (а) содержание практики разрабатывается в тесном контакте с теоретическим и практическим обучением студентов в соответствии с основными направлениями их будущей профессиональной деятельности; (б) в практике используются активные формы и методы обучения, обеспечивающие реализацию субъектной позиции студента; (в) применяются интерактивные формы и методы практического обучения; (г) педагогическая практика студентов развивает их мотивацию к профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетентность студентов представляет собой сложную системную характеристику личности и деятельности будущего педагога, формирующуюся в процессе профессиональной подготовки и реализующуюся на практике через систему профессиональных компетенций. Специально разработанные программы, проекты, целенаправленная организация позитивного опыта использования профессиональных умений и навыков в практике, методическое обеспечение, структурированное по системному признаку во

взаимосвязи теоретического и практического обучения, – все это может повлиять на динамику развития профессиональных умений и навыков в процессе практики.

Список литературы

1. Гончар Т. А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2013. – 24 с.
2. Муслимов Н. А., Кадыров Х. Ш. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий // Молодой ученый. – 2012. – № 1. – Т. 2. – С. 102–106.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕГО ФОРМЫ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И УРОВНИ

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАЗАХСТАНА: ОСОБЕННОСТИ И ОПЫТ

А. Е. Абылгазина
А. К. Тастанова

В статье рассматриваются опыт и особенности государственно-частного партнерства в системе образования Республики Казахстан. Показаны основные формы и механизмы реализации проектов государственно-частного партнерства в образовании.

Authors consider of experience and features of public-private partnership in the education system of the Republic of Kazakhstan. They also showed main forms and mechanism of implementation of public-private projects in the field of education.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, образование, форма, фактор, механизм, концессия.

Key words: public private partnership, education, form, factors, mechanism, concession.

В послании Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана отмечено, что социальная ответственность частного бизнеса, неправительственных и благотворительных организаций, частных лиц должны особенно проявиться в сфере образования. Для этого необходимо создать сеть государственно-частного партнерства (далее – ГЧП) для развития системы образования. При этом особо подчеркивается доступность образования для молодежи через механизмы ГЧП [5].

В образовании ГЧП – это система долгосрочных отношений между государством и субъектами частного сектора экономики по реализации проектов в сфере образования на основе объединения ресурсов и распределения доходов или неимущественных выгод, расходов и рисков. Практичность такого подхода не вызывает сомнений, так как каждая из сторон в ходе этого сотрудничества получает мультипликативный позитивный эффект для достижения своих целей. Государство укрепляет свой экономический и социальный потенциал в лице образованного населения, бизнес-среда получает широкую базу квалифицированных специалистов, простые граждане, опираясь на поддержку со стороны государства и предпринимателей, имеют возможность получения хорошего образования, повышающего их шансы занятости и карьерного роста [1]. В Казахстане ГЧП получило законодательную, институциональную и инфраструктурную поддержку, это законы, Указы Президента Республики Казахстан (далее – РК), постановления Прави-

тельства РК, приказы министров отраслевых министерств, Программа по развитию государственно-частного партнерства в РК на 2011–2015 гг. [3]. Так, уже законодательно закреплены две формы ГЧП – институциональная и контрактная. Контрактное ГЧП основано исключительно на контрактных отношениях между участниками проекта. Институциональное ГЧП предполагает создание совместного предприятия с участием государства и частного партнера, цель которого – выполнение работ и услуг в пользу государства.

В настоящее время в Казахстане имеется также практика реализации проектов ГЧП с применением механизма концессии. Современное определение концессии – это передача по договору концессии объектов государственной собственности во временное владение и пользование в целях улучшения и эффективной эксплуатации, а также прав на создание (строительство) новых объектов за счет средств концессионера или на условиях софинансирования концедентом с последующей передачей таких объектов государству с предоставлением концессионеру прав владения, пользования для последующей эксплуатации, а также с предоставлением государственной поддержки либо без таковой [2].

Существует множество факторов, способных как положительно, так и отрицательно повлиять на использование механизма ГЧП. Сильными сторонами ГЧП являются: (а) сбалансированное распределение рисков, обязанностей и прав между государственным и частным сектором; (б) более быстрое внедрение новых технологий; (в) стимулирование развития фондового рынка и банковского сектора; (г) привлечение частных внутренних и внешних инвестиций; (д) развитие малого и среднего бизнеса; (е) многообразие форм долгосрочных контрактов, заключаемых частным сектором с государственными и местными органами; (ж) сокращение нагрузки на государственный бюджет. Рассматривая возможности развития ГЧП в Казахстане, следует отметить наличие группы факторов, способствующих его росту. Это (а) политические (наличие системы регулирования ГЧП; единая политика и эффективная схема взаимодействия государственных и частных органов власти при реализации проектов ГЧП; ясность стратегии, целей и задач развития региона, отдельных сфер деятельности; четкое определение компетенции органов управления различного уровня и взаимоотношений между ними; прямая поддержка со стороны государственных органов; получение неэкономических выгод в результате осуществления партнерства); (б) социально-экономические (современная инфраструктура инновационной экономики; социальная направленность проектов; стабильность экономической ситуации и транспарентность экономической, финансовой и инвестиционной политик; развитие финансовых институтов, в том числе инвестиционных, венчурных фондов; экономическое стимулирование предпринимательских структур к участию в выполнении стратегии, целей и задач развития региона; конкурентный механизм выбора предпри-

нимательской структуры – партнера ГЧП); (в) правовые (наличие нормативно-правовой базы; модернизация законодательства, касающегося ГЧП, в соответствии с нормами международной практики; развитие институтов защиты интересов и прав сторон в ГЧП); (г) институциональные (охрана труда; защита окружающей среды; мораль и традиции) [3].

В условиях инновационного развития экономики система государственного планирования подготовки кадров постепенно утрачивает свою эффективность. Это связано с постоянным появлением новых специальностей, востребованных на рынке труда, а также инерцией государственной системы образования. Суть инноваций заключается именно в том, что создаются рабочие места, которых раньше никогда не было. Пять лет назад невозможно было спрогнозировать потребность в кадрах компаний Apple или Google, так как существующих сегодня в этих компаниях специальностей в то время просто не было. Так и в ближайшем будущем будут востребованы специалисты, которых сегодня никто не учит, потому что эти профессии еще не появились. И это относится не только к высшему образованию, которое традиционно носит академический характер и подразумевает широкий профиль с возможностью выбора дальнейшего направления развития. В первую очередь это относится к техническому образованию в условиях, когда новые технологии возникают чуть ли не каждый день. В такой ситуации наиболее эффективным путем развития системы технического и профессионального образования (далее – ТиПО) является тесное взаимодействие с бизнесом, который находится на рубеже инноваций.

Государство располагает значительным потенциалом подготовки кадров. Это выстроенная система отбора, обучения и сертификации специалистов, большое количество зданий, оборудованных для оказания образовательных услуг, система социальной поддержки и сопровождения молодежи. В то же время государство остро ощущает недостаток ресурсов как в части педагогических кадров, так и в вопросах подготовки современных образовательных программ. Бизнес, со своей стороны, имеет намного более ясные представления о фактической потребности в специалистах и тех компетенциях, которыми они должны обладать. Также бизнес располагает профессиональными кадрами, которые, непосредственно находясь на производстве, обладают информацией о современных технологиях. Совместное использование ресурсов государства и бизнеса в сфере подготовки кадров – это расширенное понимание государственно-частного партнерства в образовании, которое принесет существенные выгоды всему обществу.

Республика Казахстан в настоящее время активно развивает систему ГЧП в ТиПО, так: (а) созданы и начали работу отраслевые, межотраслевые и региональные координационные советы по развитию ТиПО, в состав которых входят представители частного сектора; (б) разрабатываются профессиональные стандарты, которые в отличие от государ-

ственных образовательных стандартов будут содержать не требования к процессу обучения, а перечень компетенций специалиста, т. е. требования к результату; (в) реализуется пилотный проект для апробации возможных механизмов ГЧП в сфере ТиПО через НАО «Холдинг «Кәсіпқор», который объединит несколько учебных заведений на принципах корпоративного управления и привлечет частные инвестиции; (г) разработан механизм социальных контрактов, предусматривающий заключение трехстороннего соглашения (Центр занятости, студент и работодатель) и возмещение бизнесу затрат на подготовку конкретного работника. Это только ключевые направления взаимодействия с бизнесом в сфере подготовки кадров. Активная работа ведется и самими учебными заведениями, которые, например, заключают меморандумы с работодателями. В то же время имеется значительный потенциал совершенствования механизмов взаимодействия государства и бизнеса в сфере ТиПО.

В дошкольном образовании также сформирована нормативно-правовая база для развития сети дошкольных организаций на основе ГЧП, введен ряд инструментов по возмещению затрат, получения доходов и мер государственной поддержки концессионера. Развитие сети детских садов в республике за счет ГЧП осуществляется посредством реализации концессий, привлечений крупных компаний, частных инвесторов и размещения государственного образовательного заказа. Одним из механизмов роста частных дошкольных организаций является размещение государственного образовательного заказа, это позволило увеличить количество частных дошкольных организаций: 202 детских сада и 12 мини-центров. Согласно Дорожной карте открытия дошкольных организаций на 2015–2017 гг. планируется открытие 18 детских садов за счет ГЧП и 324 частных инвесторов. Таким образом, работа по внедрению ГЧП для развития сети дошкольных организаций ведется путем межведомственного взаимодействия государственных и частных структур.

По Государственной программе развития образования на 2016–2019 гг. к управлению школьным образованием будет привлечена широкая общественность на основе попечительских советов в школах, также предусмотрены ежегодные публичные отчеты перед родительской аудиторией [4]. Гранты ректоров, акимов (глав местных исполнительных органов власти), льготное кредитование, социальная поддержка государства обеспечивают доступность в получении высшего образования. Таким образом, использование механизма ГЧП для дальнейшего увеличения доступности образования является одним из наиболее востребованных и эффективных способов повышения качества человеческого капитала.

Список литературы

1. Абылгазина А. Партнерство во имя знаний // Наука и образование Казахстана. – Астана, 2012. – № 5–6. – С. 104–108.
2. Бозымов К. К., Губашев Н. М., Таршилова Л. С. и др. Формы и механизмы ГЧП в сфере профессионального образования / аналитический обзор / ЗКФ АО «НЦНТИ». – Уральск, 2012. – 30 с.
3. Виллисов М. В. Государственно-частное партнерство: политико-правовой аспект // Власть. – 2006. – № 7. – С. 13–18.
4. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 г. № 205.
5. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана», 2012 г.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

О. В. Агейко

В статье исследуются проблемные ситуации, с которыми сталкиваются руководители в практической деятельности. Описываются типовые управленческие проблемные ситуации, наиболее часто упоминающиеся в анкетах респондентов.

The article examines the problematic situations faced by managers in practice. Describes a model of managerial problem situations, the most frequently mentioned in the questionnaires of the respondents.

Ключевые слова: социальная перцепция, руководители, проблемная ситуация, управленческие решения.

Key words: Social perception, leaders, problem situation, management decisions.

Почему одни решения приводят к развитию управляемого объекта, а другие – к еще большему усложнению его текущего состояния? Для ответа на эти и другие вопросы необходимо прибегнуть к феноменологическому исследовательскому подходу и изучить, какие ситуации управленцы воспринимают как проблемные, каким образом они формируют цель при разрешении проблемных ситуаций, какие возможные варианты решений возникают в их сознании и к каким действиям в конечном итоге приводит сделанный ими выбор.

По определению Б. Ф. Ломова, проблемная ситуация представляет собой ситуацию, включающую неопределенность, требующую принятия решения и возникающую на всех уровнях отражения и регуляции деятельности. Общим во всех этих подходах является то, что проблемность рассматривается через механизмы возникновения и преодоления субъективно значимого несоответствия между объективной реальностью и психическим отражением.

Понятия «проблемность», «проблемная ситуация» и «проблема» применяются для характеристики как сложности задач, так и тех трудностей, неопределенностей, неизвестностей и эмоциональных состояний, которые возникают у человека при их решении с позиции рассмотрения психических процессов, обеспечивающих решение задач. Все больше внимания в научных трудах по психологии уделяется исследованию способностей людей решать задачи практического характера. Так, в работе Н. Н. Пыжовой впервые затронута проблематика того, как интеллект взрослого человека действует вне академической среды после получения диплома об образовании.

Принятие человеком решений в системе управления является непростым психологическим процессом. Оно обусловлено рядом факторов внешней и внутренней среды, которые оказывают существенное влияние на процесс принятия решений. Субъект, управляющий деятельно-

стью других людей, включен в сложные динамические системы, является их важной составляющей и во многом сам определяет развитие этих систем. Он находится в условиях непрерывных изменений. Изменения – это феномен, который существует до тех пор, пока человек может воспринимать окружающий мир. Изменения порождают события, которые могут стать источниками как благоприятных возможностей, так и проблем. Трудности сопровождают руководителя весь период его управленческой деятельности, так как требуют от него постоянно осваивать новые модели поведения, а для этого он должен отказаться от старых. По мнению И. Адизеса, когда руководитель тратит силы на эффективный переход от старых моделей поведения к новым, то он решает нормальные управленческие проблемы, с которыми может справиться самостоятельно. Если же он расходует свои силы на бесплодные попытки убрать препятствия изменениям, то сталкивается с аномальными проблемами, разрешение которых уже невозможно осуществить без привлечения сторонней помощи.

Благополучие организации зависит от особенностей мышления отдельной личности – лица, принимаемого решения. Чтобы понять, решение каких проблем в управленческой деятельности ведет к развитию организации, а каких – к ее разрушению, необходимо на начальном этапе изучить, какие ситуации в своей деятельности руководители выделяют как проблемные и какие решения принимают для устранения противоречий.

Цель нашего исследования: проанализировать, какие проблемные ситуации выделяют руководители в профессиональной деятельности, сгруппировать их по сходству и проранжировать в зависимости от частоты упоминания в отчетах респондентов. Для достижения целей исследования испытуемым предлагалось ответить на вопросы авторской анкеты Н. Н. Пыжовой.

В силу бесконечного многообразия происходящих событий человек выделяет не все, а только некоторые из них. Это выделение осуществляется им посредством избирательного отношения к окружающему миру и к самому себе. Основой избирательности является оценка субъективной значимости происходящих событий. В данном исследовании мы просили выделить руководителей те проблемные ситуации в своей деятельности, которые в их памяти связаны с принятием ответственных решений, полагая, что именно эти проблемные ситуации носят характер субъективной значимости события, так как его удачное разрешение подтверждает в глазах респондента его управленческий профессионализм. В исследовании приняло участие 175 человек – руководителей различного уровня со стажем управленческой деятельности от 1 года до 15 лет, в том числе: женщин – 55; мужчин – 120.

По результатам анкетирования были выделены следующие группы типовых проблемных ситуаций в управленческой деятельности:

(1) недостаток информированности (В эту группу вошли проблемы, выход из которых приходилось искать при отсутствии руководителя его заместителю либо исполняющему его обязанности. Данные проблемные ситуации выходили за рамки привычных обязанностей и требовали ориентации в проблеме, поиска информации, необходимой для ее разрешения.);

(2) взаимодействие с партнерами (клиентами) (В данную группу вошли проблемные ситуации, требующие урегулирования отношений, спорных вопросов во взаимодействии с партнерами (клиентами), выработки договорных обязательств, разрешения конфликтных ситуаций.);

(3) безответственность подчиненных, нарушение трудовой дисциплины (проблемные ситуации, требующие принятия решений о мерах воздействия на подчиненных, допустивших нарушение трудовой дисциплины либо безответственно относящихся к работе.);

(4) перераспределение финансовых и сырьевых ресурсов (Проблемы, возникшие в связи с изменившимися требованиями вышестоящих органов либо внешними условиями, в результате которых возникла необходимость срочно изыскивать средства, перераспределять ресурсы, менять ценовую политику, тарифы, сроки, объемы и т. п.);

(5) перераспределение трудовых ресурсов (проблемы, возникшие в результате появления новых задач, неприкрытых участков работы, которые потребовали перераспределения рабочей силы);

(6) принятие решений в экстремальных ситуациях (проблемы, возникшие в результате аварий, сбоя оборудования, поломок, приведшие к возникновению экстремальных ситуаций и требующие оперативных решений);

(7) исправление прежних ошибок (проблемы, которые возникли в результате ранее допущенных ошибок, брака, требующие срочного исправления ситуации.);

(8) сопротивление подчиненных, проводимым организационным изменениям (проблемы, которые возникли у вновь назначенных на должность руководителей, пытающихся изменить работу системы и встретивших сопротивление персонала их предложениям и нововведениям);

(9) проблемы, возникшие в результате структурной реорганизации (изменения внутренней структуры организации, потребовавшие от руководителя максимального сохранения прежних условий труда, штата и заработной платы сотрудникам);

(10) проблемы, возникшие в результате реконструкции, переоснащения (приобретение нового оборудования, технологий, программного обеспечения, приведшее к проблемам их освоения, обслуживания, обучения персонала);

(11) поиск и подбор персонала (проблемы поиска квалифицированных специалистов на замещение вакантных должностей);

(12) конфликты внутри организации (проблемы, связанные с поиском способов разрешения конфликтных ситуаций между сотрудниками.);

(13) увольнения, сокращения (проблемы, связанные с принятием решений о сокращении штатов, продлении, не продлении контрактов, увольнении сотрудников);

(14) мотивация персонала на сверхурочную работу (проблемы, связанные с мотивацией персонала на сверхурочную работу);

(15) вывод предприятия из кризиса (проблемы, связанные с повышением рентабельности предприятия, выводом из кризиса, включающие в себя решение большого спектра задач, в т. ч. и поиск ресурсов, и создание команд, и подбор персонала, и установление трудовой дисциплины);

(16) взаимодействие с руководством и контролирующими органами (проблемы, возникшие в результате расхождения мнений с вышестоящим начальством о необходимости или способах выполнения задач, либо с отсутствием разрешений контролирующих органов на выполнение деятельности определенным образом).

Таким образом, чтобы понять, решение каких проблем в управленческой деятельности ведет к развитию организации, а каких – к ее разрушению, необходимо уже на начальном этапе их обнаружить и принять меры для устранения противоречий.

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ БИЗНЕС-ШКОЛА: ВОПРОСЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В. П. Галенко
О. П. Табелова

В статье рассматриваются вопросы конкурентоспособности университетской бизнес-школы как структурной составляющей системы непрерывного образования. Преимущества и вызовы в работе бизнес-школы представлены в виде SWOT-анализа.

The article examines the issues of competitiveness of a business-school as a structural unit of lifelong learning system. Advantages and challenges of business-school functioning are represented in form of SWOT-analysis.

Ключевые слова: бизнес-образование, бизнес-школа, образовательные услуги, конкурентоспособность, непрерывное образование.

Key words: business education, business-school, educational services, competitiveness, lifelong learning.

Бизнес-образование представляет собой одну из важнейших составляющих того, что во всем мире называют *lifelong learning*. Санкт-Петербургский государственный экономический университет (далее – СПбГЭУ), являясь одним из крупнейших экономико-управленческих высших учебных заведений страны, исключительно серьезное внимание уделяет развитию бизнес-образования и имеет в своей структуре соответствующее подразделение: Высшую экономическую школу (далее – ВЭШ). Сразу же подчеркнем, что согласно «Закону об образовании РФ» любое дополнительное образование является платной услугой, и, следовательно, любая подобная образовательная организация должна быть как минимум самокупаемой и в то же время социально ответственной. В связи с тезисом о социальной ответственности ключевым положением миссии ВЭШ стало обеспечение роста конкурентоспособности компаний, действующих на российском рынке, что, естественно, зависит от потенциала и качества их персонала и, конечно, руководителей, как раз и составляющих формирующийся средний класс в России. Очевидно, что и сама бизнес-школа должна быть конкурентоспособной на рынке бизнес-образования. Не менее важной задачей является определение принципов работы бизнес-школы, связанной с особенностями обучения специалистов и руководителей, прежде всего, таких как: (1) максимальная адаптация обучения к привычке взрослых действовать, используя метод «обучение действием»; (2) обмен опытом и его систематизация как неотъемлемая часть учебного процесса.

Компаниям как нашим клиентам необходимо не просто локальное, «точечное» решение какой-либо проблемы, а соответствующее комплексное преобразование механизма управления группой единомышленников – менеджеров и консультантов, поскольку любое изменение, нововведение, особенно в области управления предприятием, затраги-

вает различные сферы его деятельности и требует решения целого ряда взаимосвязанных задач. Именно этим во многом определяются требования к бизнес-школам как поставщикам образовательных услуг для предприятий и конкурентоспособности этих школ на рынке образовательных услуг. В настоящее время ВЭШ строит стратегию развития, исходя из вышеупомянутых требований и системности в предоставлении услуг, которую можно условно раскрыть в двух основных аспектах: горизонтальном и вертикальном [1, с. 18]. Горизонтальный аспект связан с широтой охвата областей (функций) экономики и управления, в которых бизнес-школа предоставляет услуги (в первую очередь образовательные) заказчикам. В самом общем виде программы бизнес-образования могут быть классифицированы по следующим признакам: (а) по назначению (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировки, консалтинг); (б) по продолжительности (долгосрочные, краткосрочные); (в) по рыночному позиционированию (открытые, корпоративные); (г) по специфике содержания (дженералистские, функциональные, тренинговые); (д) по источникам финансирования (индивидуальное, корпоративное, государственное).

Прокомментируем кратко содержание вышеупомянутых групп классификации. ВЭШ предлагает рынку образовательных услуг весьма обширный спектр программ различных уровней подготовки: от программ EMBA/MBA и профессиональной переподготовки до краткосрочных программ повышения квалификации, тренингов и семинаров. Однако современная бизнес-школа должна предоставлять организациям-заказчикам не только образовательные, но и некоторые виды смежных услуг. Основными из них являются профессиональные стажировки и консультирование. Этим определяется вертикальный аспект системы услуг бизнес-школы. Мы считаем, что консультирование является одним из важнейших факторов успешности бизнес-школы не только в смысле повышения доходов, но и в смысле существенного влияния на уровень квалификации преподавателей и персонала. Кроме того, участие преподавателей и персонала школы в консультационных проектах позволяет непосредственно в компаниях и организациях выявлять их потребности в повышении уровня компетентности руководителей и специалистов. Что касается профессиональных стажировок, их наличие в продуктивном портфеле бизнес-школы существенно дополняет учебный процесс, давая возможность слушателям расширить свой бизнес-кругозор, обменяться опытом с коллегами из аналогичных в отраслевом смысле и смежных компаний и организаций – как отечественных, так и зарубежных.

Несомненно, важным является рыночное позиционирование программ бизнес-школы, которой необходимо присутствовать на открытом и корпоративном рынках образовательных услуг одновременно. Однако очевидно, что работа по предоставлению образовательных услуг в этих разных сегментах существенно различается: как по методам продвижения, так и по методам непосредственной реализации [4]. Например, при-

сутствие на корпоративном рынке требует серьезной аналитической работы по изучению компании (организации) заказчика с целью максимальной адаптации программы обучения под его потребности. Работа с корпоративными заказчиками зачастую осложняется трудностями в разъяснении целей, задач и методов обучения, так как многие из них весьма поверхностно разбираются в программах бизнес-образования, считая возможным достижение целей наиболее простыми способами, в частности, обучения сотрудников с помощью предоставления им набора алгоритмов действий в той или иной ситуации. Другой важной особенностью реализации корпоративных программ является достижение раскрепощенности сотрудников компании при обсуждении кейсов и их участия в деловых играх и тренингах, так как такая совместная работа неизбежно приводит к необходимости анализа деятельности своей компании, а зачастую и критике решений, принимаемых ее руководством.

Что же касается открытых программ, то слушатели, пришедшие учиться по собственному решению, более мотивированы к расширению своего профессионального кругозора и, как правило, открыты к дискуссиям. Однако продвижение программ бизнес-образования на открытом рынке является значительно более сложным процессом и требует серьезных маркетинговых усилий и действий весьма квалифицированного персонала в силу серьезной конкуренции на рынке бизнес-образования. Весьма важным, с точки зрения устойчивости деятельности бизнес-школы на рынке образовательных услуг, является соотношение между предложением корпоративных и открытых программ клиентам. Опыт показывает, что близким к оптимальному состоянию является соотношение 60 на 40 % в пользу открытого рынка, так как именно этот сегмент рынка продвигает программы бизнес-школы в компании и организации. При разработке содержания программ бизнес-образования необходимо ясно определиться с тем, на какие целевые группы слушателей ориентируется бизнес-школа, насколько широким может быть потенциальный спектр таких групп. В этом смысле ВЭШ имеет очевидные конкурентные преимущества, поскольку СПбГЭУ представляет собой многопрофильный экономико-управленческий вуз, а его потенциал позволяет предлагать весьма дифференцированный пакет программ бизнес-образования. Университет располагает квалифицированным профессорско-преподавательским составом, лучшая часть которого работает в ВЭШ, повышая свое мастерство во взаимодействии с реальными руководителями и совершенствуя методы работы со «взрослой» весьма специфичной аудиторией. К работе в бизнес-школе также привлекаются и лучшие преподаватели других российских и зарубежных вузов и бизнес-школ, практикующие менеджеры и эксперты. Особо отметим, что одним из показателей уровня развития бизнес-образования в университете стало создание в ВЭШ одной из первых международных программ Executive Master of Business Administration (EMBA) в Санкт-Петербурге. Уже в 1994 г. был осуществлен первый выпуск по совместной российско-

французской программе EMBA «Управление предприятием», которая действует и поныне.

Что касается специфики содержания программ по отношению к целевым группам слушателей, то программы бизнес-образования, по нашему мнению, могут быть подразделены на три основные группы: дженералистские, функциональные и тренинговые. Целевые группы дженералистских программ, содержание которых ориентировано на развитие у слушателей компетенций и навыков управленческого характера, включая стратегическое видение деятельности компаний (организаций) на рынке, представлены, прежде всего, их высшим и средним управленческим персоналом [2]. К числу таких дженералистских программ в ВЭШ относятся программы EMBA, MBA, а также программа «Менеджмент организации». При этом если для программ EMBA и MBA целевой группой является высший и средний управленческий персонал компаний (организаций), уже имеющий опыт управленческой деятельности, то для программы «Менеджмент организации» целевая группа шире и может включать в себя специалистов, желающих выстроить свою управленческую карьеру в будущем. Целевые группы программ функционального типа, таких как, например, «Корпоративные финансы», «Маркетинг», «Управление персоналом» и др., аналогичны вышеупомянутой программе «Менеджмент организации». Если же обратиться к тренингам, то их целевая группа может быть также определена как смешанная, так как содержание тренингов варьируется в зависимости не только от ориентации на целевую группу, но и от тех навыков, которые предполагается развивать в процессе групповой работы.

Финансирование бизнес-школ, как было показано выше, осуществляется из трех основных источников, однако соотношение между ними по объему получаемого дохода изменяется под влиянием и состояния экономики компаний, и их приоритетов в области кадровой политики. Так, например, программу EMBA в ВЭШ в разные годы из личных средств оплачивали от 70 до 90 % слушателей. Это связано не только с тем, что программа EMBA самая дорогая в продуктовой портфеле бизнес-школы, но и с тем, что значительная часть слушателей предпочитает скрывать от работодателей факт своего обучения на программе EMBA в связи с возможным карьерным ростом вне текущей компании. Та же тенденция прослеживается при оплате слушателями программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации (соотношение личных средств и средств компаний – 60/40 %). Важным источником дохода бизнес-школы являются средства, полученные от консалтинга, а также средства, привлекаемые в результате участия школ в отечественных и зарубежных конкурсах на проведение образовательных и исследовательских программ и разработку проектов. Следует отметить, что участие в конкурсах существенно повышает имидж бизнес-школы, однако требует исключительно серьезных творческих усилий и кропотливой технической работы [3, с. 11].

Для того чтобы оценить конкурентоспособность университетской бизнес-школы, нами предпринята попытка комплексно представить основные вопросы и проблемы работы, используя в качестве инструмента SWOT-анализ (таблица).

Таблица

*SWOT-анализ конкурентоспособности
университетской бизнес-школы*

<p>Strengths / Сильные стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Высокий научно-исследовательский потенциал • Репутация бренда на рынке бизнес-образования • Развитые международные связи • Развитые связи с бизнесом и властными структурами • Участие в российских и международных конкурсах и грантах • Возможность привлечения наиболее квалифицированных преподавателей • Обеспеченность учебного процесса собственными методическими разработками и учебниками • Наличие фундаментальной библиотеки • Материальная оснащенность учебного процесса • Местоположение (центр города) • Доступ к университетской инфраструктуре 	<p>Weaknesses / Слабые стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Внутренний бюрократизм университета • Отсутствие развитой системы проектного управления • Отсутствие организационно-финансовой самостоятельности • Недостаточная скорость разработки новых программ и реакции на запросы клиентов • Недостаточное использование дистанционных технологий обучения • Недостаточно широкий спектр международных программ • Недостаточная мотивация и системность участия в российских и международных конкурсах и грантах • Отсутствие международной аккредитации • Недостаточная агрессивность в продвижении образовательных услуг • Недостаточность неформальных внешних коммуникаций с клиентами • Недостаточная активность в работе с выпускниками и отсутствие эндаунмент-фонда • Отсутствие паркинга
<p>Opportunities / Возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Продвижение услуг бизнес-школы в регионы РФ • Продвижение услуг бизнес-школы в страны ближнего зарубежья • Расширение спектра совместных международных программ • Расширение использования технологий дистанционного образования • Получение международной аккредитации • Сетевое взаимодействие с российскими и зарубежными бизнес-школами, профессиональными объединениями и органами власти • Интенсификация работы по участию в конкурсах и привлечение российских и международных грантов • Поддержка органов власти и бизнеса через специальные программы и проекты 	<p>Threats / Угрозы</p> <ul style="list-style-type: none"> • Неустойчивость экономики страны и мира в целом • Изменчивость законодательной базы • Бюрократизм государственной системы образования • Отмена дипломов государственного образца в дополнительном образовании • Экспансия непрофессиональных игроков на рынок образовательных услуг • Недостаточная информированность потенциальных слушателей обо всем спектре экономико-управленческих образовательных программ • Отток части потенциальных слушателей в магистратуру и программы второго высшего образования

Анализ показывает, что наряду с очевидными конкурентными преимуществами в деятельности университетских бизнес-школ существуют и проблемы, и неиспользуемые возможности, сильно влияющие на конкурентоспособность и устойчивое развитие данных бизнес-школ.

Список литературы

1. Галенко В. П., Русинов В. М. От института повышения квалификации – к бизнес-школе // Бизнес-образование. – 2007. – № 2 (23). – С. 13–21.
2. Евенко Л. И. Совершенствование бизнес-образования под влиянием потребностей бизнеса и предпринимательства // Креативная экономика. – 2012. – № 9(69). – С. 78–83.
3. Мау В. А. Тенденции развития бизнес-образования // Бизнес-образование. – 2008. – № 2(25). – С. 3–12.
4. Мисикова З. В. Тенденции рынка и ценность услуги бизнес-образования // Проблемы современной экономики. – 2009. – № 2(30). – URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2575>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. А. Дубинко

В статье анализируются современные методологические подходы к проблеме содержания и структуры инновационного потенциала как интегрального и динамического качеств управленческих кадров. Особое внимание уделено сущностным характеристикам развития рефлексивно-инновационного потенциала.

The article analyzes the current methodological approaches to content and structure of the innovation potential as integral and dynamic qualities of managerial personnel. Particular attention is paid to the essential characteristics of reflexive and innovative capacity.

Ключевые слова: инновации, потенциал руководителя, субъект инновационной деятельности.

Key words: innovation, potential leader, the subject innovation.

Инновационная деятельность руководителя требует от него: во-первых, владения различными стратегиями инновационного поведения; во-вторых, учета как внешних, так и внутренних условий развития организации; в-третьих, наличия опыта разработки и реализации крупных инновационных проектов. Совершенствование управления также осуществляется через введение новшеств. В широком общественном смысле нововведения выступают как форма управляемого развития. По своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Вышесказанное позволяет рассматривать руководителя организации основным действующим лицом в инновационном процессе, субъектом инновационной деятельности, который может быть как создателем, так и реализатором инновационных преобразований. Он выступает одной из ключевых фигур, способной продуктивно решать проблемы обучения и воспитания, управлять развитием организации. Именно руководитель, выступая инициатором внедрения того или иного новшества, принимает решения, несет ответственность за этот выбор, формирует соответствующий коллектив, мобилизует людей на реализацию предложенных идей, возглавляет их работу, добиваясь эффективности результатов [1].

В рамках инновационного процесса – процесса осуществления нововведения или, иначе, инноваций – выделяются взаимосвязанные подпроцессы поиска, разработки, освоения и использования новшества. При этом акцентируется, что всякий инновационный процесс предполагает сознательное включение в систему организации чего-либо нового. Структурный компонент организации, куда целенаправленно вводятся новшества, называют областью или объектом обновления [2].

Выделяя группы создателей и реализаторов, М. В. Катышев отмечает, что реализаторы – это те же создатели, авторы, но не самих новшеств, а процесса его освоения, механизма перехода от исходного состояния к желаемому, который и составляет суть и сердцевину нововведения. В этом смысле реализаторы не менее инновационны, чем создатели новшеств.

Следует обратить внимание на особенности инновационной деятельности руководителей образовательных учреждений. Эти особенности характеризуются следующими чертами: (а) *субъектом инновационной деятельности*. В качестве такового может выступать администрация организации, учреждения (административный подход), участвующая в разработке планов, обсуждении хода работ. В выработке решений может также широко участвовать коллектив этой организации; (б) *ориентацией инновационной деятельности* на процесс, где субъект, обеспечивая освоение каких-то новшеств, не представляет себе четко ожидаемого конечного результата. Он полагает, что нововведения улучшат конечные результаты, но в чем конкретно будут выражаться улучшения и как можно будет оценить их, представляет смутно. Для него важен сам процесс освоения новшеств. Каждое новшество оценивается прежде всего с точки зрения того, какой полезный эффект оно может дать; (в) *интегрированностью инновационной деятельности*; (г) *реагированием руководителя на изменения, требующие принятия решений*.

Научные исследования последних лет показали наличие в характеристике руководителя такой составляющей, как *рефлексивно-инновационный потенциал*. В этих работах рефлексивно-инновационный потенциал понимается как сочетание способности к целостному осознанию и переосмыслению стереотипов профессионального опыта, способов деятельности и высокого уровня готовности к профессиональному творчеству. Применительно к руководителям, считает А. В. Каимов [2], такие характеристики, как склонность к риску, заинтересованность в служебном росте, высокий профессионализм, установка на нововведения, являются безусловным фактором инновационной активности. Для успешного проведения инновационной политики важны также образовательный уровень работников – чем он выше, тем легче воспринимается новшество, успешнее идет процесс подготовки кадров, информационные контакты и осведомленность людей (получение ими адекватной информации о нововведении), мотивация к нововведению. Все это позволяет выделить такую совокупную характеристику личности руководителя, как инновационный потенциал, которая выступает интегральным и динамическим качеством личности, способствующим созданию, восприятию, реализации нововведения и обеспечивающим эффективность инновационной составляющей управленческой деятельности руководителя.

Следует отметить также, что немаловажной особенностью руководителя-инноватора выступает характерная личностная направленность, стержневое свойство человека, относительно независимое от конкретных ситуаций, определяемое особенностями состава и структуры его потребностно-мотивационной сферы. Результаты проведенного в этой области исследования показали (Дубинко Н. А., 2005), что среди руководителей-инноваторов у 84 % ярче выражена *«направленность на дело»*, они характеризуются заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели [3]. У 12 % руководителей преобладает *«направленность на общение»* и характеризуется стремлением при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентацией на совместную деятельность, часто в ущерб выполнению каких-либо конкретных заданий или оказанию помощи людям, ориентацией на социальное одобрение, зависимостью от группы, потребностью в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми. И лишь у 4 % руководителей зафиксирована преобладающая *«направленность на себя»*.

Заслуживающим внимание является и тот факт, что среди профессионально важных качеств руководителя, личностно-детерминированных и наиболее значимых для его инновационной деятельности, на первое место выходит комплекс качеств, характеризующих организаторские способности руководителя, и в первую очередь адаптационную мобильность как некое интегральное качество, которое определяется склонностью руководителя к творчеству и углублению знаний, инициативностью и нетерпимостью к косности, готовностью к риску и стремлением к нововведениям в собственной деятельности [4; 5; 6].

Опираясь на проведенные исследования, условно можно выделить три типа руководителей в зависимости от системообразующего комплекса ведущих личностно детерминированных профессионально значимых качеств. Первый тип характеризуется ориентацией прежде всего на инновационные преобразования в системе межличностных отношений в организации, на формирование корпоративной культуры (характер взаимодействия, общения и межличностных отношений в организации, формирование команды единомышленников, рост зрелости и сплоченности внутри организации). Второй тип отличается ведущим комплексом качеств, отражающих в большей степени их ориентацию на инновационные преобразования в обеспечивающей подсистеме учреждения (организации): обогащение материальной базы, расширение финансовых возможностей, номенклатуры услуг, рекламе и маркетинге. Третий тип – руководители, ориентированные в основном на инновационный поиск в содержательной (методической, правовой и др.) подсистеме учреждения (организации): формирование миссии организации, ее основных ценно-

стей, целей и задач, содержание деятельности, приемы, методы и технологии реализации поставленных задач.

Нововведения приводят к усложнению задач управления и порождают потребность в новых, научно-обоснованных способах их решения. В связи с этим целесообразным становится организация специальной работы, направленной на оптимизацию инновационной деятельности управленческих кадров. Возникает потребность в постоянном мониторинге исследования, прогнозировании, проектировании, моделировании и содействии развитию инновационной составляющей деятельности руководителей.

Таким образом, формирование личностно-профессиональных особенностей руководителя в условиях инновационной деятельности путем ряда технологий и методического инструментария позволяет оптимально организовать включение руководителя в инновационную деятельность и способствует развитию его инновационного потенциала. Все это повышает эффективность процесса организационных изменений.

Список литературы

1. Катышев М. В. Психолого-акмеологическое обоснование процесса развития инновационной культуры: содержание, показатели и уровни. – М.: МАИ, 2004. – 260 с.
2. Каимов А. В. Теоретическая модель развития управленческой Я-концепции руководителя в профессиональной деятельности. – М.: МААН. – 2004. – 34 с.
3. Дубинко Н.А. Методологические и теоретические основы изучения субъекта профессиональной деятельности // Проблемы управления. – 2008. – № 4 (29). – С. 212–215.
4. Михеев В. М. Управленческие кадры – к новому качеству // Проблемы управления. – 2008. – № 4 (29). – С. 5–11.
5. Управление организацией / М. В. Петрович [и др.]; под науч. ред. М. В. Петровича. – Минск: Дикта, 2008. – 864 с.
6. Толочек В. А. Современная психология труда: учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖЕМ

А. К. Жамолов
У. Н. Тайлаков

В статье охарактеризовано управление колледжем. Содержательно раскрыты стадии оформления и исполнения управленческих решений. Рассмотрены морфологический, структурный, функциональный, генетический, системный анализ информационной системы управления колледжем. Вычленены элементы информационной системы. Охарактеризован регламент взаимодействия с элементами. Выявлены информационно-управленческие функции системы.

The article characterizes college management. Substantially disclosed stage design and execution of administrative decisions and enforcement of administrative decisions. Morphological, structural, functional, genetic information system analysis of college management system was considered. Elements of the information system are divided out. Described rules of interaction with the elements. Revealed information and management functions of the system.

Ключевые слова: информация, информационная система управления, колледж, управление колледжем, системный анализ, элементы информационной системы, структура информационной системы, функции информационной системы, развитие информационной системы.

Key words: information, information management system, college, college management, system analysis, elements of the information system, the structure of the information system, the functions of information systems, the development of the information system.

Сиабский медицинский колледж (г. Самарканд, Республика Узбекистан) имеет ряд особенностей в системе образования Республики Узбекистан [4], определяющие специфику его управления [1; 4]. Эти особенности управления проявляются в следующем: (а) субъект-субъектность в управленческом взаимодействии партнеров; (б) сочетание иерархичности и паритетности во взаимодействии субъектов; (в) зависимость управления от государственно-общественных установок; (г) дуализм источников финансового обеспечения; (д) информационный дефицит [2; 3].

В системе управления колледжом можно выделить две основные стадии: (1) поиск и оформление управленческих решений; (2) исполнение управленческих решений. Первая стадия (поиск и оформление управленческих решений) включает в себя: (а) обсуждение проблем; (б) постановку задач поиска управленческих решений; (в) организацию и стимулирование субъектов поиска вариантов управленческих решений; (г) экспертизу предлагаемых вариантов решения проблем; (д) принятие управленческих решений, разработку концепции исполнения принимаемых управленческих решений; (е) документирование управленческих решений. Вторая стадия (исполнение управленче-

ских решений) включает: (а) организацию исполнения, (б) стимулирование исполнителей; (в) самоуправление исполнением управленческих решений; (г) управленческое взаимодействие субъектов; разработку прогнозов в функционировании образовательного учреждения и др.

Используются и другие подходы к анализу функций управления колледжем: (1) мотивационно-целевая, (2) информационно-аналитическая, (3) плано-прогностическая, (4) организационно-исполнительская (5) контрольно-диагностическая, (6) регулятивно-коррекционная. Отметим также, что по составу, направлениям, аспектам и функциям управления образовательным учреждением используется множество авторских подходов, помимо вышеперечисленных.

При этом в современном обществе однозначно авторы приходят к мнению о значимости информационной составляющей в управлении в целом и в управлении образовательным учреждением в частности [1]. В этой связи актуально использование информационной системы управления применительно к образовательным учреждениям.

В системном анализе управления колледжем нами выделены четыре аспекта: морфологический, структурный, функциональный, генетический. В этих функциях нами охарактеризована информационная система управления колледжем. Морфология системы – это ее элементный или компонентный состав. В составе информационной системы управления в качестве морфологии обычно имеют в виду входящие в нее модули и подмодули или разделы. В колледже введены следующие компоненты информационной системы управления: «Ученики», «Преподаватели»; «Образовательный процесс», «Электронный УМК», «Администрация», «Внешние связи». Например, в модуль «Преподаватели» входят: штатное расписание, личное дело сотрудника, приказы и представления, дополнительные соглашения, табель учета рабочего времени, награды и поощрения; данные о преподавателях (должность, ученые степени и звания, награды) и др. А модуль «Образовательный процесс» включает следующие составляющие: (а) учебные планы, педагогическая нагрузка, карта специальности, карта кафедры; (б) расписание занятий; (в) студенческие группы; (г) библиотечное обеспечение; (д) кадровое обеспечение; (е) форум.

Использование информационной системы и аналитических методов повышает эффективность управления колледжем.

Список литературы

1. Бегимкулов У.Ш. Единое информационное пространство высших педагогических образовательных учреждений Республики Узбекистан // Преподаватель XXI век. – М., 2007. – № 2. – С. 52–55.

2. Красношлыкова О.Г. Создание единого информационного пространства как условие развития муниципальной системы образования // Информатика и образование. Сер. Педагогика. – № 12. – 2005.
3. Сериков Г.Н. Управление образовательным учреждением: учеб. для учеников пед. специальностей: Явление и понятия. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.
4. Хамдамов Р., Тайлаков Н.И., Бегимкулов У., Сайфиев Ж. Электронный университет. Технологии дистанционного обучения: моногр. – Ташкент: УзМЭ, 2011. – 196 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Л. К. Кузьмина

Статья посвящена вопросам формирования и развития социального партнерства в сфере образования как основного фактора развития дополнительного образования и качеств человеческого капитала.

The article is devoted to questions of formation and development of social partnership in the sphere of education, as the main factor of the further education and skills human capital.

Ключевые слова: социальное партнерство, образовательное пространство; социальное взаимодействие, образовательные услуги.

Key words: social partnership, educational space, social partnership, educational services.

Сфера образования является одним из масштабных сегментов современной экономики, располагающим значительным объемом трудовых ресурсов (работники образования, обучающиеся). Содержание этого сегмента требует не только значительных финансовых вливаний, но и современных средств организации и управления. Имеющаяся сеть бюджетных образовательных организаций насчитывает более 130 тыс., финансирование которых осуществляется из средств федеральных, региональных, муниципальных бюджетов. Однако этих средств оказывается недостаточно для решения задач образования и воспитания. В этой связи большую значимость приобретают вопросы, касающиеся инвестирования в образование, привлечения дополнительных финансовых влияний с тем, чтобы обеспечить качество пространства и расширить образовательное пространство. Одним из возможных механизмов привлечения дополнительных ресурсов является социальное партнерство, субъектами которого выступают государство, бизнес-структуры, НКО и т. п. При этом социальное партнерство позволяет расширить образовательное пространство, достичь высокого качества образования с тенденцией его постоянного роста, ибо в данном случае объединяются не только ресурсы, но и цели, а также передается опыт управления, методы и способы, накопленные в бизнес-структурах.

Как показывает опыт, социальное партнерство осуществляется в отдельных образовательных учреждениях. Системный охват по всем уровням образования на данный момент отсутствует. Это можно объяснить тем, что существует ряд серьезных ограничений: (а) неразвитость законодательной базы формирования и развития социального партнерства; (б) отсутствие долгосрочной стратегии развития регионов, отраслей, организаций, стратегических приоритетов; (в) неумение представителей сферы образования заинтересовывать и привлекать

бизнес-структуры к сотрудничеству. Существующие механизмы социального партнерства могут использоваться на всех уровнях образования, начиная с дошколы. Так, привлечение дополнительных ресурсов позволяет обеспечить равенство стартовых возможностей для развития способностей детей, в том числе и из малообеспеченных семей. Проведенные аналитические исследования показали, что значительная доля семей заинтересована в получении услуг дополнительного образования.

Результаты социологического исследования¹ позволили определить какие наиболее важные качества, по мнению родителей, необходимо воспитывать у детей.

Таблица

Качества, которые необходимо развивать у детей, %

	Воспитатели	Родители
Трудолюбие	74	65
Чувство ответственности	69	53
Хорошие манеры	63	58
Честность	61	55
Толерантность, терпимость и уважение	54	34
Уверенность в своих силах	52	49
Воображение	32	17
Бережливость (бережное отношение к деньгам и вещам)	27	32
Оптимизм	23	20
Послушание	20	26
Решительность, настойчивость	16	20
Независимость	12	6
Бескорыстие	11	6
Религиозность	2	4
Ни одно из них	0,1	0,5

Развитие этих качеств осуществляется в том числе и в процессе тех или иных дополнительных занятий. Самыми востребованными из них оказались: (а) музыкальные, художественные, танцевальные (26,2 %); (б) занятия с логопедом (14,2 %); (в) спортивные (11,9 %); (г) общеобразовательные (8,6 %); (д) подготовка к школе (5,0 %); (е) математика, логика (2,1 %); (ж) иностранные языки (3,2 %). В ходе опроса выявилось, что востребованность дополнительных занятий в регионах отличается: самая низкая – в Северо-Западном федеральном округе, а самая высокая – в Дальневосточном и Сибирском округах.

Для общего дошкольного и дополнительного образования посещение дополнительных (необязательных занятий) дает не только развитие отдельных качеств, но и возможность встраивания в многообразие социальной жизни, которое характеризуется динамизмом и инновационно-

¹ Исследование проводилось в 2014/2015 году. Мониторинг экономики образования // ВШЭ. 2016. Вып. № 20.

стью. Получаемые знания и навыки необходимы для эффективной адаптации к трансформирующемуся социальному пространству. Усиление роли человеческого фактора актуализировало необходимость формирования таких человеческих ресурсов, которые обладали бы социальной мобильностью и способностью к постоянному обучению. Посещение необязательных занятий обеспечивает дополнение к формальному воспитанию и образованию. Для дошкольного образования возможно использование всех механизмов социального партнерства как на договорной основе, так и с использованием институциональных механизмов и механизмов общественного взаимодействия, так как в настоящее время очень высок уровень востребованности программ дополнительного дошкольного образования. Усиливающийся спрос на услуги дошкольного дополнительного образования отмечается во всех регионах России и открывает потенциальные возможности для развития социального партнерства. В данном случае последнее не является самоцелью, а служит механизмом эффективности использования ресурсов для создания квалифицированной системы управления с целью усиления возможностей привлечения дополнительных ресурсов и обеспечения качественного образования. Одновременно создаются условия для совершенствования способностей дошкольников, так как в ходе занятий ребенок самосовершенствуется и формирует собственное отношение к тем или иным аспектам жизнедеятельности.

Дополнительные занятия расширяют образовательное пространство и способствуют разностороннему развитию личности. В целом же можно отметить, что партнерство позволяет объединить усилия и интересы взаимодействующих сторон в поиске возможностей расширения образовательного пространства и нахождения реалистических путей по обеспечению эффективности образования. Одновременно решается проблема удовлетворения потребностей, не противоречащих общественным интересам. Партнерство позволяет осуществлять преобразование таких аспектов системы государственно-общественного управления образованием, как: кадры, финансы, информация, образовательное пространство. Таким образом, социальное партнерство обеспечивает следующие функции: доленое финансирование образовательных программ, формирование заказа на качество образования, социальную поддержку обучающихся, защиту и поддержку прав и интересов образовательных учреждений, содействие формированию и развитию внутрирегионального, межрегионального и международного делового и культурного сотрудничества.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА

Т. Н. Малостева

В статье обосновывается эффект взаимосвязи лояльности персонала и организационной культуры на примере учебно-вспомогательного персонала высшего учебного заведения. Для исследования автор использует интегрированную анкету, включающую в себя методики, изучающие восприятие организационной культуры и измерение лояльности.

The article seeks to examine the effect of the relationship of staff loyalty and organizational culture on the example of educational support staff of universities. For this research the author creates an integrated profile that includes methodology, studies the perception of organizational culture and measurement of loyalty.

Ключевые слова: лояльность персонала; организационная культура; удовлетворенность персонала; доверие руководству.

Key words: staff loyalty; organizational culture; employee satisfaction; trust to the administration.

Любая организация функционирует и развивается как сложный организм. Постоянно подвергаясь влиянию со стороны внешней среды, приспособляясь к изменениям, современная организация должна иметь способность формировать и накапливать потенциал, который может обеспечить не только своевременную и адекватную реакцию на воздействия внешней среды, но и даст возможность активно изменять окружающую действительность, эффективно управлять функционированием и развитием многочисленных элементов и подсистем организации. Основой любой организации, ее главным богатством являются люди. Хорошая организация стремится максимально эффективно использовать потенциал своих работников, создавая все условия для наиболее полной отдачи сотрудников на работе и интенсивного развития их потенциала.

Повышение лояльности персонала является одной из актуальных задач бизнеса. Организационная лояльность, определяющая отношение персонала к организации, становится одним из ведущих факторов успешного развития организации. Решение задачи по формированию лояльности не всегда оказывается результативным, многие организации сталкиваются с последствиями низкого уровня лояльности персонала: высокой текучестью кадров, хищениями, утечкой конфиденциальной информации, снижением производительности и качества труда, падением трудовой дисциплины, фактами абсентеизма и т. д. Актуальность исследования лояльности персонала, на наш взгляд, обусловлена рядом причин: во-первых, в связи с ростом и усложнением конкурентных отношений на рынке труда работодателям необходимо прикладывать больше усилий и затрат для привлечения, а главное, для удержания

квалифицированного персонала; во-вторых, существует немало эмпирических доказательств того, что лояльность персонала способствует росту прибыли организации [1, с. 52]. Все большее внимание уделяется формированию лояльности персонала посредством развития и совершенствования организационной культуры организации.

Для выявления взаимосвязи восприятия организационной культуры персоналом с различными типами лояльности нами были использованы следующие методики: «Анкета изучения восприятия организационной культуры сотрудниками организации» (анкета М. И. Магура, дополненная и адаптированная к особенностям исследуемой организации); «Методика измерения лояльности» (С. С. Баранская); «Определение уровня развития организационной культуры» [2]. Объектом исследования выступил учебно-вспомогательный персонал высшего учебного заведения в количестве 55 человек. Из них 95 % имеют высшее образование, возрастной состав: 50–65 лет составляет 51 %, 35–50 лет – 22 %, 21–35 лет – 27 %; 96 % респондентов – женщины. Из всех переменных, вошедших в исследование восприятия организационной культуры и его уровня, нами были выбраны некоторые из них, а именно: уровень удовлетворенности политикой организации и доверия руководству, степень ответственности, общий индекс организационной культуры. Эти переменные наряду с результатами, полученными в ходе измерения лояльности, были проанализированы на предмет их взаимосвязи друг с другом при помощи методов математической статистики.

Данные, иллюстрирующие степень удовлетворенности политикой высшего учебного заведения и доверия руководству, что является составной частью, характеризующей необходимость следовать установленным правилам, говорят о том, что 60 % испытуемых удовлетворены политикой высшего учебного заведения и доверяют руководству на среднем уровне. Это говорит о взаимном восприятии социальных групп, ключевыми из которых являются администрация и рядовые сотрудники организации. У 30 % опрошенных этот показатель развит на высоком уровне и у 10 % – на низком. При анализе такой характеристики, как «ответственность», обнаружено, что 60 % респондентов считает, что в высшем учебном заведении большой упор приходится на расширение зоны личной ответственности, 40 % также считают, что уровень ответственности у подчиненных достаточно востребован и руководство активно делегирует своим подчиненным дополнительные полномочия. Ответственность здесь понимается как осуществляемый в разных формах контроль над деятельностью персонала с точки зрения выполнения им принятых норм и правил.

На этапе определения уровня развития организационной культуры были проанализированы данные, полученные с помощью опросника «Определение уровня развития организационной культуры», который вошел в общую структуру предложенной респондентам анкеты. Индекс организаци-

онной культуры определялся по общей сумме полученных баллов. Данные, свидетельствующие об определенном уровне развития организационной культуры, иллюстрируют, что 52,7 % опрошенных отмечают высокий уровень развития организационной культуры в высшем учебном заведении, 36,4 % – средний и лишь 1,8 % респондентов указали на низкий уровень.

Кроме того, были проанализированы данные по методике С. С. Баранской (в соответствии с установленными нормами показателей). Подшкала «Гордость за организацию»: у 70 % респондентов выявлен высокий показатель, который свидетельствует о том, что сотрудник считает свою организацию одной из лучших, чувствует ее превосходство над другими организациями и гордится своей причастностью к ней. Подшкала «Вовлеченность в дела организации»: в результате обработки данных выявлено, что 60 % респондентов имеют высокий показатель вовлеченности в дела организации, что говорит о том, что сотрудникам небезразличны потребности организации, ее планы и проблемы. Подшкала «Организационная лояльность»: 67,3 % опрошенных проявляют организационную лояльность на высоком уровне; подшкала «Профессиональная лояльность»: 72,7 % респондентов имеют высокий уровень профессиональной лояльности, 20,4 % – средний уровень и у 6,9 % профессиональная лояльность остается на низком уровне. Высокий показатель по шкале свидетельствует о стремлении сотрудников совершенствовать себя и развиваться в своей профессиональной области. Главной задачей сотрудников является построение карьеры, становление себя как профессионала, повышение мастерства работы.

По окончании обработки эмпирических данных, полученных по трем методикам, был проведен корреляционный анализ, который выявил как прямо пропорциональную, так и обратно пропорциональную зависимости. С вероятностью ошибки 1 % ($P \leq 0.01$, коэффициент корреляции $r \geq 0,361$) были выявлены следующие зависимости. Сильная прямо пропорциональная связь существует между степенью развитости организационной культуры и личностной ответственностью подчиненных ($r=0,642$, $P \leq 0.01$). Это может свидетельствовать о том, что в организациях с высокоразвитой организационной культурой у подчиненных вырабатывается широкая зона личностной ответственности, когда сотрудник самостоятельно осуществляет контроль над собственной деятельностью с позиции выполнения им принятых норм и правил. В работах отечественных психологов подчеркивается, что существенное влияние на принятие ответственности за успех или неудачу в совместной деятельности оказывает уровень развития группы и ее сплоченность, близость ценностных ориентации, идентификация эмоциональная, т.е. уровень развития организационной культуры. Следовательно, можно говорить, что существует принципиальная возможность целенаправленного влияния на формирование у членов

коллектива самокритичной и адекватной оценки степени личной ответственности за общее дело путем развития организационной культуры.

Уровень связи, сила которой равна $r=0,620$, $P \leq 0.01$, выявлен между степенью развития организационной культуры и лояльностью сотрудников, а именно их профессиональной лояльностью. В данном случае речь идет о том, что причина организационной лояльности заключена не столько в возникновении привязанности к определенной организации, сколько в возможностях профессиональной самореализации внутри нее, построении карьеры в рамках своей специализации. Чем сильнее развита организационная культура, тем выше стремление сотрудников совершенствовать себя и развиваться в своей профессиональной области. Существенная прямо пропорциональная связь выявлена также между степенью развития организационной культуры и вовлеченностью персонала в дела организации ($r=0.489$, $P \leq 0.01$). Это может свидетельствовать о том, что развивая организационную культуру можно достичь высокой степени вовлеченности персонала, когда сотрудникам безразличны потребности, планы и проблемы их организации. Кроме этого, практически в такой же степени организационная культура связана и с уровнем доверия руководству ($r=0.486$, $P \leq 0.01$). Многие специалисты считают доверие фундаментом не только межличностных отношений, но и эффективности работы организаций в целом. «Доверие – это мощная универсальная сила, влияющая практически на всё, что происходит внутри организации». Будучи важной составной частью организационной культуры, доверие является несомненной ценностью [3, с. 47].

Проанализировав результаты прямо пропорциональной зависимости, можно отметить, что на формирование лояльности оказывают влияние степень развитости организационной культуры, уровень доверия руководству, стаж работы в организации. Не менее значима и обратно пропорциональная зависимость показателей. Сильная обратно пропорциональная связь обнаружена между возрастом сотрудника и его лояльностью труду ($r=-0.516$, $P \leq 0.01$), чем выше возраст сотрудника (независимо от стажа работы в организации), тем более второстепенной для него становится профессиональная деятельность, что может проявляться в виде избегания дополнительных нагрузок. С возрастом со значительной долей вероятности ($r=-0.457$, $P \leq 0.01$) может также проявляться и недоверие руководству, сопротивление принимаемым решениям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что между организационной культурой высшего учебного заведения и лояльностью учебно-вспомогательного персонала существует прямо пропорциональная связь. Такая же связь выявлена между доверием руководству как одной из характеристик восприятия организационной культуры и лояльностью персонала. Эти закономерности можно использовать при разработке различного рода программ и рекомендаций по формированию и раз-

витию лояльности персонала в организации. В заключение отметим, что лояльность персонала – один из невидимых, хотя, безусловно, очень важных факторов, влияющих на успешность функционирования любой организации. Лояльность сотрудника можем рассматривать как способность и готовность смириться с одними требованиями и глубоко принять другие, как стремление сохранить свое рабочее место. Под лояльностью можем понимать желание сотрудника сделать свою работу наилучшим образом, а также осознанное соблюдение принятых правил и соответствующая требовательность к другим. Сотрудники, лояльные к организации, принимают организационную культуру (корпоративные ценности и цели), прилагают максимальные усилия в интересах данной организации.

Список литературы

1. Петрова В. Сегодня HR – это кровеносная система жизнедеятельности любой организации // Управление персоналом. – 2006. – № 3. – С. 52–53.
2. Баранская С. С. Методика измерения лояльности // Психологические исслед.: электронный науч. журн. [Электронный ресурс] – 2011. – № 1 (15). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.03.2015).
3. Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы. – М.: Дело, 2000. – 272 с.

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

С. М. Нерубенко

В статье представлено взаимодействие профессиональной образовательной организации и крупной транснациональной корпорации, программа целевой подготовки обучающихся к эффективному трудоустройству в приоритетных сферах экономики Подмоскovie.

The article presents the interaction of professional educational organizations and large multinational corporations, the program of target preparation of students for effective employment in the priority areas of economy of the Moscow region.

Ключевые слова: дуальное образование, государственно-частное партнерство, профессиональная подготовка, рабочие кадры, модульно-компетентностный подход.

Key words: dual education, public-private partnerships, vocational training, workers, module and competence approach.

Человеческая цивилизация стоит на пороге нового научно-технологического прорыва. Скорость, объем, и глубина инновационного процесса во многом определяют экономический и политический вес страны на мировой арене. В этой связи значительно возросла роль, которую играет национальная система образования каждого развитого и развивающегося государства. Образование становится одним из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности и национальной безопасности государства. Стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы, повышение открытости общества, его быстрой информатизации и динамичности обуславливают изменение требований государства и общества к образованию.

Растет потребность в профессиональных кадрах качественно нового типа: (а) конкурентоспособных и инициативных; (б) компетентных и предприимчивых; (в) высококвалифицированных и коммуникабельных; (г) имеющих навыки делового общения и владеющих иностранными языками; (д) готовых полноценно трудиться с первого рабочего дня и легко адаптирующихся к социальным и техническим изменениям; (е) способных к анализу сложных ситуаций и принятию ответственных решений; (ж) владеющих новыми информационными технологиями и проявляющими интерес к постоянному повышению уровня своего образования и своей квалификации.

Эффективность программ структурной перестройки экономики требует перехода на новый уровень профессиональной подготовки кадров, обеспечения их конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках. Амбициозная государственная политика по развитию российской промышленности обострила дефицит квалифицированных рабочих кад-

ров, ставший одним из ключевых трудностей, тормозящих развитие современной российской промышленности и планомерное повышение инвестиционной привлекательности территорий страны. Проблема обеспечения экономики эффективными кадрами рабочих и специалистов во всех отраслях промышленности Российской Федерации ежегодно увеличивается, возрастает необходимость соответствовать требованиям конъюнктуры мирового рынка в условиях глобальной конкуренции. Однако, ведомственная разобщенность лежит в основе проблем взаимодействия тех, кто учит, и тех, для кого учат. В образовательных организациях учат по стандартам, в бизнес-сообществах требуют актуальных компетенций, которые нужны для освоения новых технологий.

Участие профессионального колледжа «Московия» в проекте Московской области «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования», позволит создать условия для обеспечения современного качества профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов для приоритетных отраслей высокотехнологичного производства с привлечением государственно-частного партнерства. Совместно с ЗАО «Домодедово трейнинг» колледжу «Московия» предстоит решать следующие задачи: (1) разработка, апробация и модернизация образовательных программ – внедрения дуального образования; (2) организация повышения квалификации инженерно-педагогических кадров, занятых подготовкой высококвалифицированных специалистов; (3) создание материально-технической базы для реализации дуального образования; (4) внедрение методов среднесрочного прогнозирования кадровых потребностей с целью обеспечения планирования объемов и структуры подготовки кадров по всем уровням профессионального образования, формирования государственного заказа и контрольных цифр приема; (5) приведение структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ с учетом требований ЗАО «Домодедово трейнинг», в соответствие с профессиональными стандартами, запросами студентов, а также с учетом прогноза рынка труда и социально-экономического развития Московской области; (6) создание условий для организации межведомственного взаимодействия с целью подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики Подмосковья; (7) внедрение механизмов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, основанных на модульно-компетентностном подходе и профессиональных стандартах, с прямым участием работодателей или их объединений; (8) создание условий для развития системы независимой оценки качества профессионального образования, оценки и признания квалификаций; (9) развитие моделей обучения на рабочем месте, в том числе путем создания базовых центров образовательных учреждений на предприятиях; (10) развитие реги-

ональной системы учебно-методической поддержки организаций профессионального образования, включая создание отраслевых методических центров профессионального образования на базе Ресурсных центров и др.

Уже сегодня в колледже по заявке «Домодедово трейнинг» введены такие новые специальности, как «Сервис на транспорте» и «Организация перевозок и управление на транспорте». Совместно со специалистами безопасности «Домодедово трейнинг» колледж работает над разработкой профессионального стандарта «инспектор авиационной безопасности».

Комплексный подход к кадровой политике руководства Московского аэропорта Домодедово, основанный на отборе и подготовке молодых специалистов, отраженный в уникальной стратегической программе целевой подготовки обучающихся «Приток», позволил сотрудничеству колледжа и «Домодедово трейнинг» выйти на новый уровень партнерства, включающий подготовку молодых и перспективных специалистов на штатные должности аэропорта, качественное обновление содержания образовательных программ по востребованным специальностям.

Программа Приток – это возможность для студентов получить профессиональные знания, познакомиться со структурой, сферой деятельности и корпоративной культурой компании. Преимуществами программы Приток являются: (а) гарантированное трудоустройство в московский аэропорт Домодедово; (б) возможность оплаты коммерческой формы обучения (стипендия по результатам прохождения обучающих курсов и специальных курсов в учебном центре аэропорта); (в) производственная и преддипломная практика на предприятиях аэропорта по выбранному профилю целевой подготовки; (г) возможность участия в уникальных образовательных программах и деловых играх.

Новые условия государственно-частного партнерства образовательной организации и работодателей позволяют повысить качество функционирования образовательной организации, создают условия для устойчивого развития профессионального образования, обеспечивают:

(1) *для государственной системы образования* – развитие рынка и усиление добросовестной конкуренции на рынке образовательных услуг; тиражирование передового опыта; отработку механизмов многоканального финансирования; апробацию и широкое внедрение механизмов взаимодействия учреждений среднего профессионального образования и работодателей; совершенствование системы управления в сфере инновационной деятельности (отработка содержания и методик управления качеством образования);

(2) *для работодателей (предприятий)* – участие в образовательной и управленческой деятельности образовательной организации в соответствии с передовым международным опытом с позиций конечного потребителя результатов труда учебного заведения и инвестора;

создание и совершенствование образовательных и профессиональных стандартов, учебных планов и программ подготовки высококвалифицированных кадров с учетом потребностей рынка труда; создание и развитие на базе образовательных организаций образовательно-производственно-технологической инфраструктуры инновационной деятельности компаний; возможность привлечения студентов и преподавательского состава к выполнению в процессе обучения научно-исследовательских работ и подготовке проектов по решению проблем конкретного бизнеса;

для образовательной организации – создание дополнительных возможностей для многоканального финансирования и развития материально-технической базы; создание новой модели интегрированного образовательного комплекса (качественный менеджмент, новая инфраструктура, технологии и направления подготовки студентов и преподавателей); отработка новых моделей учебно-научной, производственной и институциональной интеграции; повышение финансовой обеспеченности проектных исследований преподавателей и студентов образовательной организации (дополнительное финансирование, доведение научных разработок до коммерческого уровня с патентованием и закреплением авторских прав); развитие рынка образовательных услуг.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

М. З. Нурбаева

Статья посвящена поиску путей совершенствования системы социального партнерства в системе образования в области социальной работы, цель которой – формирование знаний, навыков и умений конкурентоспособного специалиста, а также ценностей, потребностей и способностей самореализации личности.

The article is devoted to finding ways improving the system of of social partnership in education in the field of social work, which aims to build knowledge and skills for a competitive specialist, as well as values, needs and abilities of individual selffulfillment.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, социальное партнерство, образование в области социальной работы.

Key words: education, professional education, social partnership, education in the field of social work.

В период глобализации и экономической интеграции государство все больше нуждается в квалифицированной конкурентоспособной рабочей силе. Подготовкой профессиональных кадров занимаются специализированные учебные заведения, однако условием для получения необходимого и соответствующего образования является участие предприятий всех отраслей экономики в обучении. Социальное партнерство в системе образования следует понимать как партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, инициируемое системой образования как особой сферой социальной жизни, делающей вклад в становление гражданского общества.

Новый экономический уклад, появление рынков труда, капитала, интеллектуальных и образовательных ресурсов в корне меняют всю систему подготовки кадров. В этих условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между организациями образования и предприятиями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службами занятости, управлением образованием, студентами и их родителями, т. е. с теми, кто становится не просто потребителем «продукции» организаций образования, но и должен быть источником их финансового благополучия. Социальное партнерство предполагает разработку пакета нормативно-правовых документов, отвечающих потребностям заказчика и современным технологиям обучения, которые направлены на стимулирование этого партнерства. Как отметил Президент Казахстана в своем Послании, необходимо создать условия для получения образования на протяжении всей жизни, т. е. сегодня успешная профессиональная и социальная карьера невозможна без готовности осваивать новые технологии, принци-

пальная смена которых происходит примерно раз в пять лет, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи.

Система высшего профессионального образования в Республике Казахстан претерпела глубокие изменения: стало увеличиваться количество высших учебных заведений, расти число потребителей образовательных услуг высшей школы. При этом вузы столкнулись с целым рядом проблем, связанных с их деятельностью в условиях рыночной конкуренции. Недофинансирование сферы образования в целом и высшей школы, в частности, а также заниженный уровень оплаты труда преподавателей и научных работников привели к ослаблению конкурентоспособности отечественной образовательной системы, оттоку кадров в другие отрасли и за рубеж. Неустойчивая ресурсная база высшего образования подтолкнула вузы к поискам дополнительных источников финансирования, в результате чего они стали развивать платное обучение, открывая новые специальности и специализации. При этом наблюдается снижение качества подготовки кадров при увеличении количества вузов. Проводимые в Казахстане социально-экономические реформы привели к возникновению противоречивой ситуации на рынках образования и труда: значительное число выпускников высших учебных заведений оставалось невостребованным, имел место дисбаланс спроса и предложения по большому кругу специалистов. В условиях укрупнения вузов, изменения моделей финансирования высшие учебные заведения оказываются перед необходимостью инновационных изменений в собственном управлении и развитии. Это означает, что к сложившимся условиям должны адаптироваться не только предприятия-работодатели, но и вся система образования.

В государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. отмечено, что в стране функционируют 148 вузов, в которых обучаются свыше 595 тыс. человек. Однако большинство работодателей не удовлетворены качеством подготовки специалистов, образовательные программы не всегда отвечают ожиданиям работодателей и не соответствуют требованиям рынка. Это говорит о том, что в стране по сей день не получила должного развития система социального партнерства. Применительно к сфере образования социальное партнерство означает установление взаимоотношений между сферой образования и работодателями – потребителями подготовленных этой сферой кадрами. Суть этих взаимоотношений состоит в том, что, с одной стороны, в области образования должно осуществляться профессиональное обучение в соответствии с требованиями рынка, запросами предпринимателей на кадры, объем и состав специальностей которых должен быть достаточен для всего хозяйства страны. С другой стороны, работодатели должны принимать активное участие в выработке стратегии образования, контроле над его качеством, а также в его финансировании.

Социальное партнерство в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия организаций образования с различными институтами рынка труда, то есть с предприятиями-работодателями, органами по труду и занятости населения, региональными органами исполнительной власти, общественными организациями. Основная цель социального партнерства, на наш взгляд, – это содействие процессу подготовки и переподготовки конкурентоспособных квалифицированных работников, адаптирующихся к быстрым изменениям рынка труда. Заинтересованность в таком диалоге работодателей и работников объясняется следующим: чем качественнее учебное заведение проведет профессиональную подготовку, тем меньше будет социальных проблем, конфликтов с работодателями, снизится социальная напряженность, увеличится прибыль предприятия. Интерес к социальному диалогу органов по труду и занятости населения заключается в том, что несоответствие профессиональных стандартов требованиям рынка труда и, как следствие, низкая квалификация выпускников приводит их на биржу труда. Снизить поток таких безработных, а, следовательно, сократить расходы на их переподготовку – в этом и есть потребность органов по труду и занятости населения. Высшая школа заинтересована в данном партнерстве, как нам думается, в связи с притоком в ее ряды профессионально ориентированных молодых специалистов, на деле реализующих идею профессионального образования. Таким образом, социальное партнерство выступает способом достижения баланса интересов всех участвующих на рынке образовательных услуг субъектов на принципах равноправия и справедливости. Студенты заинтересованы в социальных гарантиях и престижном, конкурентоспособном образовании; государство – в гарантированном формировании и исполнении заказа на подготовку профессиональных кадров; бизнес-сообщество – в притоке образованных и хорошо подготовленных к жизни и работе специалистов; вузы – в увеличении спроса на образовательные услуги и свободе выбора из числа абитуриентов.

При создании содержательной модели партнерских отношений субъектов рынка образовательных услуг надо учитывать несколько факторов: введение образовательных технологий, усиление прикладной исследовательской направленности, связь с производственным сектором, где образование и бизнес вступают в партнерство. Предприятие-партнер, вкладывающее ресурсы в развитие вуза, может участвовать в оценке качества выпускников, учебных программ и планов, научных исследований в вузе, выработке рекомендаций по развитию новых форм профессиональной подготовки специалистов, подбору преподавателей. Это реализуется через участие представителей предприятий-партнеров в работе экспертных советов вузов по основным научно-образовательным направлениям.

Высокая окупаемость инвестиций делает сферу образования достаточно привлекательной для представителей бизнеса. Но поскольку результаты вложений проявляются через существенный временной интервал, очевидна необходимость в государственной поддержке. Укреплению сотрудничества между социальными партнерами в области образования и труда способствует создание совместных органов и структур на национальном и региональном уровнях, а также разработка пакета нормативно-правовых документов. Взаимодействие с социальными партнерами, направленное на совершенствование содержания образовательных программ, может быть реализовано через традиционные и инновационные формы: (а) практическое обучение студентов на реальных рабочих местах; (б) проведение занятий для студентов представителями индустрии, так называемые гостевые лекции; (в) участие работодателей в аттестации студентов, разработке и рецензировании учебно-программной документации, конкурсах профессионального мастерства, студенческих конференциях, декадах по специальностям; (г) стажировка преподавателей на рабочих местах; (д) трудоустройство выпускников; (е) организация консультативных советов, в состав которых входят представители учебных заведений, работодателей, профессиональных ассоциаций, служб занятости, местных исполнительных органов и т.д.

Успех в деле формирования социального партнерства сегодня во многом зависит от инициативы действий регионального руководства, отвечающего за эту область. Но в большей степени это зависит от самих организаций образования, инициативы и энергии их руководителей, понимания ими всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него всех своих потенциальных партнеров как на рынке труда, так и на рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования в РК на 2011–2020 годы: утв. указом Президента РК от 07.12.2010 г. № 1118. – Астана, 2010.
2. Осипов А. М. О социальном партнерстве в сфере образования / А. М. Осипов [и др.] // Социологическое исследование. – 2008. – № 11. – С. 108–115.
3. Кайгородцев А. Проблемы и приоритеты развития системы высшего образования в Республике Казахстан. – URL: <http://www.group-global.org/publication/view/1696>
4. Баталов Ю., Колос Е. Научно-методологические подходы инновационного управления высшим образованием Казахстана – Усть-Каменогорск: ВКГТУ, 2011.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРОИЗВОДСТВОМ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

Р. С. Сафин
Е. А. Корчагин

Представлена модель социального партнерства среднего профессионального и высшего образования с производством. Структура модели включает «ядро» и «оболочку», содержание которых составляют взаимодействия образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования с производством.

The model of social partnership between secondary and higher education on the one hand and employers on the other is presented. The structure of the model includes “the core” and “the shell”, whose content is made of the interaction of educational institutions of higher and secondary level with employers.

Ключевые слова: научно-образовательный кластер, взаимодействие, производство, социальное партнерство, профессиональное образование.

Key words: Scientific and educational cluster, interaction, production, social partnership, vocational training.

Создание научно-образовательных кластеров в России способствует развитию новой сети сотрудничества внутри самого кластера, включающей сетевое взаимодействие, социальное и частно-государственное партнерство. Социальное партнерство образовательных, научных и производственных организаций – участников кластера – осуществляется на базе кластерообразующего университета. В результате создается инновационная инфраструктура для интеграции интеллектуальных, материальных и производственных ресурсов всех сторон. Формируется инновационное содержание образовательного процесса на основе принципов: (1) универсальности – полноты набора учебных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку будущих специалистов; (2) междисциплинарной кооперации научных исследований и учебной деятельности, содержательного и структурно-функционального единства образовательного процесса; (3) вариативности содержания и процесса обучения; (4) многоуровневости – подготовки на уровнях среднего профессионального и высшего образования, аспирантуры, докторантуры, различных форм послевузовского повышения квалификации.

Образовательные организации в составе кластера получают следующие возможности: готовить высококвалифицированных специалистов в соответствии с запросами предприятий; осуществлять обучение по сопряженным учебным планам и программам; сокращать сроки подготовки; объединять материально-технические, учебно-методические и кадровые ресурсы.

Вышесказанное можно представить в виде модели социального партнерства среднего профессионального и высшего образования с

производством в образовательном кластере. Структура модели социального партнерства включает «ядро» и «оболочку». «Ядро» составляют взаимодействия социальных партнеров – образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования с отраслевым министерством и отраслевыми производственными, научными и проектными организациями. Инициатором взаимодействий и их «движущей силой» является кластерообразующий университет. К «ядерным» относятся взаимодействия стратегического плана: (1) по целевой контрактной подготовке специалистов; (2) организации учебных, производственных и преддипломных практик обучающихся; (3) созданию научных лабораторий и кафедр на производстве; (4) выявлению потребностей производства в специалистах; (5) обнаружению и последующему формированию наиболее важных профессиональных компетенций специалистов; (6) организации совместных мероприятий – научно-практических конференций, круглых столов, деловых встреч; (7) проведению встреч представителей предприятий и организаций различных форм хозяйственной деятельности с обучающимися и выпускниками образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования; (8) сбору и анализу отзывов работодателей о выпускниках образовательных организаций; (9) проведению совместных исследований; (10) выполнению договорных работ по заказам предприятий; (11) реализации программ повышения квалификации и дополнительного профессионального образования; (12) разработке вариантов технических решений проблем бизнеса, производства в рамках реального курсового и дипломного проектирования; (13) участием представителей бизнеса, производства в работе государственных аттестационных комиссий; (14) участием представителей бизнеса и производства в попечительских советах образовательных организаций; (15) участием работников бизнеса, организаций в проведении занятий в образовательных организациях; (16) трудоустройству выпускников; (17) стажировке преподавателей на передовых предприятиях, в организациях и фирмах.

К «оболочке» относятся взаимодействия тактического плана по обеспечению образовательных организаций – социальных партнеров: (1) базой практик; (2) современной учебно-лабораторной базой; (3) стажировкой преподавателей; (4) примерными учебными планами, программами, профессиональными стандартами и другими нормативными документами; (5) требованиями, предъявляемыми к рабочим и специалистам; (6) энергетическими, жилищно-коммунальными, телекоммуникационными, информационными и другими ресурсами.

Взаимодействия «ядра» и «оболочки» юридически оформлены договорами о социальном партнерстве. Управление социальным партнерством образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования с производством в образовательном

кластере осуществляет координационный совет, состоящий из представителей кластерообразующего университета, профильных образовательных организаций среднего профессионального образования, проектных, научно-исследовательских, производственных организаций и фирм. Координационный совет обладает следующими функциями: (1) определяет стратегию развития взаимодействия социальных партнеров; (2) утверждает проекты по развитию взаимодействия социальных партнеров в образовательном кластере; (3) устанавливает требования к компетенциям обучающихся, которые формируются в образовательных организациях – социальных партнерах; (4) определяет содержание профессиональных дисциплин, входящих в вариативные базы учебных планов образовательных организаций; (5) определяет и поддерживает развитие учебно-методической и материально-технической базы образовательных организаций – социальных партнеров; (6) обеспечивает реализацию, развитие и поддержание корпоративной культуры, соблюдение установленных норм и правил в образовательных организациях – социальных партнерах; (7) разрешает юридические споры и вопросы, возникающие между образовательными организациями – социальными партнерами.

Социальное партнерство образовательных и производственных организаций осуществляется на принципах самоорганизации, системности, целостности, синергизма, открытости, взаимодействия, корпоративности, обратной связи, формирования единого информационного пространства и повышения квалификации кадрового состава. Эффективности социального партнерства способствуют преемственное соподчинение профильных уровней высшего и среднего профессионального образования на основе сквозных образовательных программ, учитывающих требования профессиональных стандартов, разработанных представителями отрасли; корпоративное сотрудничество коллективов образовательных и производственных организаций.

Таким образом, социальное партнерство высшего и среднего профессионального образования с производством в профессиональной подготовке высококвалифицированных кадров позволяет: (1) оптимизировать выбор обучающимися будущей профессиональной деятельности в многоуровневой структуре социального партнерства высшего и среднего профессионального образования с производством; (2) обеспечить развитие системы непрерывного профессионального образования; (3) повысить компетентность выпускаемых специалистов, как следствие, увеличить конкурентоспособность предприятий отрасли; (4) подготовить адекватное количество компетентных специалистов, исходя из потребностей предприятий отрасли; (5) повысить компетентность работающего персонала отрасли; (6) развить предприятия отрасли; (7) повысить эффективность использования инноваций в образовании, науке и промышленных технологиях; (8) сократить сроки профессионального

образования при переходе с одного образовательного уровня на другой;
(9) построить целостную систему многоуровневой подготовки специалистов для предприятий на основе интеграции образовательных организаций и предприятий-работодателей, которая обеспечит качество подготовки, оптимизацию сроков обучения, рабочие места, активизирует проблемно-ориентированные, фундаментальные и прикладные научные исследования, создаст условия для повышения квалификации работающих специалистов.

Литература

1. Сафин Р. С., Корчагин Е. А. Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятий: моногр. – Казань: КГАСУ, 2012. – 165 с.

МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. Д. Тюличева

В статье рассмотрены модели взаимодействия работодателей и системы профессионального образования в процессе организации дуального образования. Рассмотрены модели такого взаимодействия.

The article is devoted to problems of interaction between employers and the vocational training system in the organization of dual education. The model considered such interaction.

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональные образовательные организации, предприятия, социальное партнерство.

Key words: dual education, professional educational organizations, enterprises, social partnership.

В числе региональных программ и проектов, обеспечивающих формирование системы непрерывного образования, увязанных по уровням образования и обеспечивающих сочетание фундаментальных знаний и развитие способностей к результативной деятельности, важное место занимают программы развития дуального образования. Значимость такого образования для работодателей определяется, во-первых, тем, что оно обеспечивает сочетание теоретических знаний, которые получают будущие работники, и развитие способностей обучающихся к результативной профессиональной деятельности. Во-вторых, дуальное образование – одна из форм консолидации ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций, поэтому работодатели выступают не только заказчиком, но и активным участником процесса подготовки кадров. Насколько они активны, зависит от того, какие именно модели определения потребности в кадрах, координации взаимодействия работодателей и организаций профессионального образования, обмена ресурсами и непосредственной реализации дуального обучения применяются в каждом конкретном случае.

Организационно-управленческие модели внедрения дуального образования имеют заметные региональные различия. Существуют регионы, где всю работу по развитию этого вида обучения профессии в данной области или республике берет на себя региональный департамент образования. В некоторых регионах создаются специальные группы и комитеты. Так, в Красноярском крае функционирует стратегическая группа из представителей отраслевых министерств, работодателей, образовательных учреждений для разработки и реализации проекта современной дуальной подготовки высококвалифицированных кадров для предприятий машиностроительного комплекса края. Но, несомненно, наиболее высока организационная активность работодателей там, где роль главного координатора работы по организации дуального обучения

в региональном масштабе берет на себя объединение работодателей, например, торгово-промышленная палата (далее – ТПП). Наибольшую известность среди моделей с активной ролью ТПП получила модель Пермского края. В рамках нее функции по организации дуального образования в регионе распределяются следующим образом: (а) региональная власть формирует механизмы мотивации участников, разрабатывает и утверждает нормативно-правовую базу, создает и развивает инфраструктуру подготовки кадров (в том числе государственно-частное партнерство); (б) торгово-промышленная палата формирует консолидированный заказ на подготовку кадров для экономики, содействие в подписании соглашений между предприятиями и образовательными организациями, аудит и аккредитацию предприятий для обучения, контроль процесса и качества обучения (аккредитация, сертификация); (в) бизнес отвечает за составление заказа и требований к компетенциям и квалификациям, развитие системы наставничества, организацию практико-ориентированного обучения, участие в оценке качества образования; (г) профессиональные образовательные организации СПО нацелены на разработку новых (актуализацию существующих) образовательных программ, обеспечение образовательного процесса, сетевое взаимодействие с работодателями и другими образовательными организациями.

Переходя с регионального уровня на уровень отдельных организаций, мы также сталкиваемся с несколькими моделями взаимодействия сил, заинтересованных в дуальном образовании. Во многом модель предопределяется особенностями профессиональной образовательной организации. Специализированная профессиональная образовательная организация, готовящая кадры для системообразующего предприятия региона, главного работодателя, взаимодействует в вопросах организации дуального образования именно с этим предприятием. Многопрофильные же колледжи, подготавливающие кадры по широкому кругу профессий, вынуждены взаимодействовать с большим кругом предприятий (количество таких партнеров может достигать до нескольких десятков), в основном малых и средних. Большинство таких предприятий не может предоставить достаточное количество оборудованных рабочих мест для осуществления дуального обучения, но какую-то помощь оказывает – обеспечивает рабочей одеждой, средствами обучения, расходными материалами и т. п. Поэтому сетевые партнерства, реализующие программы дуального обучения, весьма неравноценны с точки зрения объема и качества ресурсов, используемых для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики обучающихся. Чтобы сгладить это неравенство, используются разные модели инфраструктуры практического обучения как части дуального образования: например, для крупного бизнеса – собственный учебный центр, для

среднего и мелкого бизнеса – отраслевые многофункциональные образовательные центры компетенций.

На модель дуального образования, как видим, влияют ресурсные возможности организации. Кроме того, особенности организации труда на производстве определяют содержание компетенций и, соответственно, сущность программ дуального обучения. Для крупных предприятий с высоким уровнем специализации работников требуется углубленное изучение специальных дисциплин, хорошее владение частными технологиями, используемыми на данном рабочем месте. На средних и малых предприятиях, где работники должны совмещать много трудовых функций, необходимо подготовить работника ко всем его будущим обязанностям. Модели участия работодателей в определении содержания обучения представляют собой разные комбинации следующих направлений работы: (а) формирование тематики и содержания учебных практических занятий на основе реальных задач и потребностей производства; (б) участие в составлении вариативной части профессиональной образовательной программы путем согласования содержательной части модуля и количества часов по каждой дисциплине модуля; (в) участие в разработке паспортов компетенций в части профессиональных практически значимых компетенций; (г) участие в подготовке профессиональных стандартов; (д) участие в формировании тестовых контрольных заданий и заданий по итоговой аттестации.

И, наконец, в каждом из регионов практикуются разнообразные модели распределения функций между профессиональной образовательной организацией и предприятием в реализации образовательного процесса. Так, в Нижегородской области применяются три модели корпоративного обучения студентов на рабочем месте. Первая модель предполагает поэтапное обучение в профессиональной образовательной организации (далее – ПОО) и на предприятии. На начальном этапе мастер производственного обучения ПОО проводит теоретические курсы в лабораториях ПОО. На следующем этапе мастер производственного обучения совместно со специалистами производства проводят практические занятия на рабочем месте на предприятии.

В рамках второй модели осуществляется интегрированное обучение в ПОО и на предприятии. Практическое обучение начинается не тогда, когда завершено теоретическое, они идут параллельно. Принцип «сначала теория, потом практика» соблюдается лишь в рамках каждой темы. Теоретическое обучение также осуществляет мастер производственного обучения ПОО на базе лабораторий образовательной организации с последующим закреплением учебного материала на практических занятиях. Практическое обучение на производстве осуществляет группа лиц: мастер производства, специалисты производства, мастер производственного обучения ПОО.

Третья модель дуального обучения предполагает, что оно происходит в три этапа. На первом этапе мастер производственного обучения ПОО проводит теоретические курсы на базе образовательной организации. На втором – начинается практическая подготовка: мастер производства проводит практическое обучение в лабораториях образовательной организации. На третьем этапе практическая подготовка переносится в стены предприятия, где мастер производства, специалисты производства, мастер производственного обучения ПОО проводят практические занятия непосредственно на рабочих местах.

Таким образом, метод дуального обучения воплощается в жизнь с применением множества моделей, каждая из которых в той или иной мере реализует потенциал социального партнерства.

Сведения об авторах

Абылгазина Айгуль Есимжановна – директор центра профессионального образования, кандидат исторических наук, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана)

Агейко Ольга Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск)

Азербаета Наталья Алтынбековна – аспирант, Тульский Государственный университет (Россия, г. Тула)

Акрамова Гулбахор Ренатовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник-исследователь, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н. Кары-Ниязи (Республика Узбекистан, Ташкент)

Акрамова Феруза Акмаловна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Республиканский научно-практический центр «Семья» (Республика Узбекистан, Ташкент)

Алдошина Марина Ивановна – декан факультета педагогики и психологии, доктор педагогических наук, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева (Россия, г. Орёл)

Амирова Гульнара Шарефовна – преподаватель, Карагандинский гуманитарный колледж (Республика Казахстан, г. Караганда)

Анттила Юхани – академик, Международная академия качества (Финляндия, Хельсинки)

Anttila Juhani – academician, International Academy for Quality (Finland, Helsinki)

Астахова Екатерина Викторовна – доктор исторических наук, профессор, ректор, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (Украина, г. Харьков)

Баландина Ольга Васильевна – профессор, кандидат философских наук, доцент, Академия труда и социальных отношений (Россия, Москва)

Банщикова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, Северо-Кавказский федеральный университет (Россия, г. Ставрополь)

Безносок Александр Алексеевич – профессор кафедры педагогики высшей школы, Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко; старший научный сотрудник, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина, Киев)

Белорыбкин Геннадий Николаевич – доктор исторических наук, профессор, директор Института непрерывного образования, Пензенский государственный университет (Россия, г. Пенза)

Бенсон Глеб Феликсович – заместитель директора Института развития стратегического партнерства и компетенций, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия, г. Томск)

Бокова Татьяна Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия, г. Волгоград)

Браун Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социально-педагогического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Россия, Санкт-Петербург)

Васильев Игорь Григорьевич – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Введенский Вадим Николаевич – профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, доктор педагогических наук, Белгородский государственный институт искусств и культуры (Россия, г. Белгород)

Вербицкая Наталья Олеговна – руководитель центра инновационных технологий инженерного образования, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Вербицкий Андрей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, член-корреспондент Российской академии образования, Московский государственный педагогический университет (Россия, Москва)

Вишневский Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, заслуженный работник образования Республики Беларусь (Республика Беларусь, г. Могилёв)

Виясаари Маркетта – менеджер программы «Зеленый ключ», компания Suomen Ympäristökasvatus Oy (Финляндия)

Viljasaari Marketta – Green Key Program Manager, Suomen Ympäristökasvatus Oy, Finland

Воловик Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, заместитель директора Института непрерывного профессионального образования, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова (Россия, г. Ижевск)

Волошина Ирина Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, директор Института дополнительного образования, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск)

Галенко Валентин Павлович – доктор экономических наук, профессор, научный руководитель, Высшая экономическая школа Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Россия, Санкт-Петербург)

Гаспарян Анаит Мовсесовна – кандидат биологических наук, методист кафедры ЮНЕСКО «Образование в интересах устойчивого развития» центра эколого-ноосферных исследований НАН РА (Республика Армения, Ереван)

Глотов Михаил Борисович – профессор, доктор социологических наук, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург)

Горягина Елена Борисовна – аспирант, научный сотрудник лаборатории Теоретической педагогики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Григорян Диана Амаяковна – директор фонда «Цахкунк открытая школа» (Республика Армения, Ереван)

Дебердеева Татьяна Халитовна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарного образования, Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой (Россия, г. Владимир)

Джеркович Далиборка – магистр, преподаватель, Университет Призрена (Сербия, г. Лепосавич)

Джуссила Кари – консультант, старший научный сотрудник, Департамент промышленного инжиниринга и управления, Университет Аалто (Финляндия, г. Аалто)

Jussila Kari – consultant, senior researcher, Department of Industrial Engineering and Management of the Aalto University School of Science (Finland)

Дубинко Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Психологии управления, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск)

Евдокименко Николай Леонтьевич – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой образовательных технологий, Гродненский областной институт развития образования (Республика Беларусь, г. Гродно)

Егоров Андрей Валентинович – доктор технических наук, профессор, декан факультета послевузовского образования, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина (Россия, Москва)

Жамолов Анвар Кучкарович – директор, Сиабский медицинский колледж (Республика Узбекистан, г. Самарканд)

Жилбаев Жамбол Октябрьович – президент Национальной академии образования имени И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана)

Забелина Ольга Викторовна – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой национальной экономики, Тверской государственный университет (Россия, г. Тверь)

Залкина Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, директор, Тверской колледж транспорта и сервиса (Россия, г. Тверь)

Захарова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры арт-дизайна, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Здзельо Казимира – доктор наук, преподаватель, факультет медицины и здравоохранения, Университет Яна Кохановского в Кельце (Польша, г. Кельце)

Zdziebło Kazimiera – doctor, lecturer, The Faculty of Medicine and Health Sciences, The Jan Kochanowski University in Kielce (Poland, Kielce)

Зиновьева Мария Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Россия, г. Саратов)

Зиядуллаев Даврон Шамсиевич – кандидат технических наук, доцент кафедры методики обучения информатике, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Республика Узбекистан, Ташкент)

Иванов Сергей Анатольевич – доктор экономических наук, доцент, заведующий лабораторией проблем развития социального и экологического пространства и воспроизводства трудовых ресурсов региона, Институт проблем региональной экономики РАН; ведущий научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург)

Иивонен Пекка Тапани – магистр теологии, советник по образованию, Финский национальный комитет по образованию (Финляндия, г. Хельсинки)

Iivonen Pekka Tapani – Master in Theology, Counsellor of Education, Finnish National Board of Education (Finland, Helsinki)

Инглиш Леона – кандидат наук, профессор, глава издательского отдела, Институт непрерывного образования ЮНЕСКО (Германия, г. Гамбург)

English Leona Mary – professor, PhD, Head of Publications, UNESCO Institute for Lifelong Learning (Germany, Hamburg)

Кадырова Зухра Рашидовна – профессор, доктор философских наук, Национальный университет Узбекистана (Республика Узбекистан, Ташкент)

Кадырова Фатима Рашидовна – профессор, доктор педагогических наук, Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Республика Узбекистан, Ташкент)

Кажарская Ольга Николаевна – доцент кафедры Общей и прикладной психологии и педагогики, кандидат психологических наук, Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета (Россия, г. Севастополь)

Каплунов Иван Александрович – проректор по научной и инновационной деятельности, доктор технических наук, профессор, Тверской государственной университет (Россия, г. Тверь)

Карайович Саша – национальный координатор программы «Молодые журналисты за окружающую среду» (YRE), общественная организация «ECOM – консультации по экологии в Черногории» (Черногория)

Karajovic Sasha – National coordinator of YRE, ECOM – Environmental Consultancy of Montenegro, Montenegro, “Young Reporters for the Environment programme as a model of Environmental Education in Montenegro”

Кларин Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Климин Станислав Валерьевич – кандидат исторических наук, научный координатор, Ассоциация развития технологий оценки работников и образовательных учреждений (Россия, Москва)

Кожевникова Оксана Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Удмуртский государственный университет (Россия, г. Ижевск)

Колесников Сергей Иванович – кандидат экономических наук, доцент, проректор по учебной работе, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Корчагин Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Казанский государственный архитектурно-строительный университет (Россия, г. Казань)

Котлярова Ирина Олеговна – доктор педагогических наук, директор Научно-образовательного центра «Педагогика непрерывного образования», профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск)

Кочемасова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель по научно-исследовательской деятельности Института педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет (Россия, г. Оренбург)

Кузьмина Лидия Кузьминична – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Куля Ева – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой истории воспитания, Университет Яна Кохановского (Польша, г. Кельце)

Kula Ewa – Doctor of historic science, professor, Head of the chair of history of education, University of Jan Kochanowski in Kielce (Poland, Kielce)

Курахмедов Азамат Эркинович – кандидат исторических наук, доцент, ректор, Самаркандский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Республика Узбекистан, г. Самарканд)

Леонова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Обнинский институт атомной энергетики Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (Россия, г. Обнинск)

Лобанов Николай Андреевич – профессор, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий Центром исследований непрерывного образования, директор Национального ЮНЕСКО/ЮНЕВОК Центра в РФ, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Лотрионте Симоне – аспирант, Департамент философии и образования, Университет Турина (Италия, г. Турин)

Lotrionte Simone – PhD Candidate, Organization Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione Università degli Studi di Torino (Italy, Torino)

Мавлонова Хуршеда Самадовна – ассистент кафедры медицинской и биологической физики, Таджикский государственный медицинский университет им. А. Сино (Республика Таджикистан, Душанбе)

Малиновская Галина Николаевна – кандидат технических наук, доцент кафедры автоматизированных систем управления, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина (Россия, Москва)

Малостева Татьяна Николаевна – преподаватель, магистр психологии, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск)

Марчукова Ольга Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Россия, г. Тюмень)

Махмудов Сарвар Юлдашевич – кандидат педагогических наук, главный редактор, научно-методический журнал «Народное образование» (Республика Узбекистан, Ташкент)

Мачехина Ольга Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, Московский институт открытого образования (Россия, Москва)

Медведева Снежанна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии и педагогики, Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета (Россия, г. Севастополь)

Мехренцев Андрей Вениаминович – кандидат технических наук, ректор, профессор, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Миленович Живорад – PhD, доцент, Университет Призрена (Сербия, г. Лепосавич)

Милованова Наталья Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель ректора, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Россия, г. Тюмень)

Михайлова Евгения Исаевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, ректор, академик РАО, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (Россия, г. Якутск)

Мищенко Александр Сергеевич – ведущий научный сотрудник, кандидат экономических наук, СПб филиал Института управления образованием РАО (Россия, Санкт-Петербург)

Моисеева Наталья Владимировна – учитель русского языка и литературы, Школа № 1103 имени Героя Российской Федерации А.В. Соломатина (Россия, Москва)

Молчанов Николай Алексеевич – доцент кафедры бухгалтерского учета, анализа и экономической безопасности, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Монастырская Ирина Александровна – кандидат философских наук, доцент, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова (Россия, г. Белгород)

Мун Алла Николаевна – преподаватель педагогики и психологии, Карагандинский гуманитарный колледж (Республика Казахстан, г. Караганда)

Мясников Владимир Афанасьевич – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, академик РАО, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Назарова Барно Алижон хожи кизи – кандидат педагогических наук, научный сотрудник, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т. Н. Кары Ниязи (Республика Узбекистан, Ташкент)

Нерубенко Сергей Михайлович – директор, Профессиональный колледж «МОСКОВИЯ» (Россия, г. Домодедово)

Никитин Михаил Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Новикова Галина Павловна – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Нурбаева Майса Зейнуллиновна – кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Национальная академия им. И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана)

Павлова Маргарита – доцент, кандидат наук, директор центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК при Институте образования Гонконга, PhD (Китай, г. Гонконг)

Pavlova Margarita – associate professor, PhD, Director, UNESCO-UNEVOC Centre, Hong Kong Institute of Education (Hong Kong, SAR, China, Hong Kong)

Падекович Эва – магистр, университет Яна Кохановского в Кельце (Польша, г. Кельце)

Padechowicz Ewa – master, Jan Kochanowski University (Poland, Kielce)

Панкина Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры арт-дизайна, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Петрова Татьяна Александровна – преподаватель, Карагандинский гуманитарный колледж (Казахстан, г. Караганда)

Погосян Гаяне Суреновна – кандидат биологических наук, заведующая кафедрой ЮНЕСКО «Образование в интересах устойчивого развития» центра эколого-ноосферных исследований НАН Р (Республика Армения, Ереван)

Прок Татьяна Вольдемаровна – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Пэнковска Маржена – кандидат педагогических наук, адъюнкт, Университет Яна Кохановского (Польша, г. Кельце)

Pełkowska Marzhena – senior doctorate (Pedagogy), University of Jan Kochanowski in Kielce (Poland, Kielce)

Расулова Дурдона Бахроновна – старший преподаватель, Самаркандский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Республика Узбекистан, г. Самарканд)

Рахимов Бахтиёр Худойбердиевич – доктор педагогических наук, доцент, Гулистанский профессиональный колледж дошкольного образования и сервиса (Республика Узбекистан, Ташкент)

Рашидов Хикматулла Фатхуллаевич – доктор педагогических наук, профессор, Почетный профессор Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Республика Узбекистан, Ташкент)

Рыбакина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных технологий и качества образования, Центр развития образования городского округа Самара (Россия, г. Самара)

Салханова Жанат Хамаровна – профессор, доктор педагогических наук, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Республика Казахстан, г. Алматы)

Саторов Далерджон Курбонович – ассистент кафедры медицинской и биологической физики, Таджикский государственный медицинский университет им. А. Сино (Республика Таджикистан, Душанбе)

Сафин Раис Семигуллович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии, Казанский государственный архитектурно-строительный университет (Россия, г. Казань)

Сенько Юрий Васильевич – профессор, академик РАО, Алтайский государственный университет (Россия, г. Барнаул)

Сергеева Марина Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, г. Тверь)

Серякина Анна Викторовна – начальник регионального центра практической психологии и инклюзивного образования, Саратовский областной институт развития образования (Россия, г. Саратов)

Скворцов Вячеслав Николаевич – кандидат педагогических, доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Скопицкая Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования (Россия, Санкт-Петербург)

Солихов Дилшод Нигматович – доктор медицинских наук, профессор, проректор по научной работе, Таджикский государственный медицинский университет им. А.Сино (Республика Таджикистан, Душанбе)

Суходимцева Анна Петровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Табелова Ольга Павловна – менеджер международных проектов, Высшая экономическая школа Санкт-Петербургского государственного экономического университета (Россия, Санкт-Петербург)

Тайлаков Норбек Исакулович – профессор, доктор педагогических наук, директор, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары Ниязи (Республика Узбекистан, Ташкент)

Тайлаков Улугбек Норбекович – начальник отделения «Зиёнет», Министерство народного образования (Республика Узбекистан, Ташкент)

Таппасханова Марина Алиевна – кандидат исторических наук, доцент, руководитель Международной научно-педагогической школы, Многофункциональная научно-инновационная компания экспертов (Россия, Москва)

Тастанова Анар Каирбаевна – магистр педагогических наук, старший научный сотрудник Центра профессионального образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина (Республика Казахстан, Астана)

Татаринцева Анна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Балтийская Международная Академия (Латвия, г. Рига)

Тилегенов Аскарбай Толегенович – старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, директор, Каракалпакский филиал Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук (Республика Узбекистан, Каракалпакстан)

Троянская Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Удмуртский государственный университет (Россия, г. Ижевск)

Туманова Айнакуль Бектасовна – профессор, доктор филологических наук, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (Республика Казахстан, г. Алматы)

Тучков Аркадий Иванович – кандидат экономических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института социально-экономических проблем непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Тюличева Лидия Дмитриевна – кандидат экономических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории проблем развития социального и экологического пространства и воспроизводства трудовых ресурсов региона, Институт проблем региональной экономики Российской академии наук (Россия, Санкт-Петербург)

Умарова Фариди Зикириллаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Преподавание языка и литературы», Ташкентский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Цветкович Раиса – магистр, Университет Призрена (Сербия, г. Лепосавич)

Чен Ган Цян – доцент, директор программы международных связей и международного образовательного центра, Технический институт экономики Чжэцзян (Центр ЮНЕСКО-ЮНЕВОК) (Китай, г. Ханчжоу)

Zheng Gangqiang – associate professor, master, Program director of External affairs office and International Education center, Zhejiang Technical Institute of Economics, P.R.China, (UNESCO-UNEVOC center) (China, Hangzhou)

Черноморченко Никита Сергеевич – ординатор 2 года по специальности ортодонтия, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург)

Черноморченко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и логистики, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень)

Чориев Рузимурад Кунгратович – кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Ташкентский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Чоросова Ольга Марковна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, директор Института непрерывного профессионального образования, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова (Россия, г. Якутск)

Шамрицкая Полина Сергеевна – эксперт Центра непрерывного образования и международной сертификации инженерной профессии, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия, г. Томск)

Шевченко Екатерина Владимировна – старший преподаватель, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия, г. Новосибирск)

Шерматов Дусназар Саидович – доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой медицинской и биологической физики, Таджикский государственный медицинский университет им. А.Сино (Республика Таджикистан, г. Душанбе)

Шестакова Наталия Николаевна – кандидат технических наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Шульга Илья Борисович – аспирант, Московский институт современного академического образования (Россия, Москва)

Щербакова Ольга Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (Россия, Москва)

Юдин Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Россия, г. Ярославль)

Яковлева Маргарита Борисовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, Москва)

Якубов Максадхан Султаниязович – доктор технических наук, профессор кафедры информационных технологий, Ташкентский университет информационных технологий (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Для заметок

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

Материалы 14-й международной конференции

**Выпуск 14
Часть I**

Под научной редакцией
Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова

Электронное издание комбинированного распространения

Редакторы: *Л. М. Григорьева, Т. Г. Захарова,
А. А. Титова, В. Л. Фурштатова*

Технические редакторы: *Е. Ю. Березина Н. П. Никитина, Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано к публикации 25.05.2016. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 35,75. Тираж 300 экз. Заказ № 1260

Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10