



# ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Материалы 10-й юбилейной  
международной конференции*

Выпуск 10  
Часть I



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

МЕЖПАРЛАМЕНТСКАЯ АССАМБЛЕЯ  
ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА  
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
«НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВСЕХ»

---

# **ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ**

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Материалы 10-й юбилейной  
международной конференции**

**Выпуск 10  
Часть I**

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

Санкт-Петербург  
2012

УДК 37(082)  
ББК 74.05 я43  
О-23

**Образование через всю жизнь:** Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 10-й юбилейной междунар. конф. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования: в 2 ч. – Вып. 10. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – Ч. I. – 372 с.

ISBN 978-5-8290-1157-4 (Ч. I, рус.)  
978-5-8290-1155-0

В десятый выпуск трудов международного сотрудничества включены доклады 10-й юбилейной международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития». Перед участниками конференции, как и перед всем международным образовательным сообществом, стоят актуальные вопросы: отвечают ли интенсивно развивающиеся национальные (региональные) системы непрерывного образования глобальным вызовам XXI века; можно ли сложившуюся практику непрерывного образования назвать системой непрерывного образования, что представляет собой вклад непрерывного образования в устойчивое развитие?

Эти и многие другие актуальные вопросы обсуждаются учеными и специалистами-практиками из Австрии, Белоруссии, Болгарии, Германии, Греции, Ирландии, Италии, Казахстана, Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, России, Сербии, Турции, Узбекистана, Украины, Финляндии. Все участники форума единодушно в том, что непрерывное образование является неотъемлемым условием успешности инновационного развития любой страны, национальной безопасности и благосостояния граждан. Авторы статей отмечают как позитивные, так и негативные явления в современном образовании, указывая, что новые технологии образовательного процесса не должны оттеснять духовное и нравственное в процессе профессионального обучения и формирования личности будущего специалиста.

Доклады участников 10-й международной конференции могут представлять интерес для международного педагогического сообщества – учителей общеобразовательных школ, преподавателей профессиональных учебных заведений, организаторов образования, а также для научных работников.

ISBN 978-5-8290-1157-4 (Ч. I, рус.)  
978-5-8290-1155-0

© Авторы, 2012  
© Лобанов Н. А., сост., 2012  
© Лобанов Н. А., Скворцов В. Н., науч. ред., 2012  
© Ленинградский государственный университет  
(ЛГУ) имени А. С. Пушкина, 2012

## Содержание

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ<br><i>В. Н. Скворцов</i> .....                 | 13 |
| ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ:<br>ГДЕ ГРАНЬ МЕЖДУ ПРОГРЕССОМ И МОДОЙ?<br><i>А. М. Новиков</i> .....                                                 | 21 |
| АВТОНОМИЯ ВУЗОВ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ<br><i>Е. Куля, М. Пенковска</i> .....            | 28 |
| ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ<br>РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ<br><i>И. И. Цыркун</i> .....                                                         | 34 |
| НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ХЕЛЬСИНКИ<br><i>Т. Торма</i> .....                                                                        | 38 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<br>КАК САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ<br><i>М. И. Вишневский</i> .....                   | 39 |
| К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ<br>КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ УКРАИНЫ<br><i>В. П. Ляхоцкий</i> .....                                   | 42 |
| О НЕКОТОРЫХ «НЕПРЕОДОЛИМЫХ ПРОБЛЕМАХ» В СИСТЕМЕ<br>ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ<br><i>Н. В. Суша</i> .....                         | 45 |
| ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ:<br>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ<br><i>С. Г. Вершиловский</i> .....                                             | 48 |
| ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ<br>УСТОЙЧИВОЙ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ<br>ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН<br><i>Р. А. Аязбекова, А. А. Булатбаева</i> ..... | 53 |
| ИСТОРИЧЕСКИЕ СТУПЕНИ РАЗВИТИЯ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Н. А. Лобанов</i> .....                                                       | 57 |



## ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО<br>ПРОСТРАНСТВА ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СНГ<br><i>К. А. Пшечко, М. С. Якушкина</i> .....                                | 62 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ<br>В АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ<br><i>У. Островска</i> .....                                                      | 65 |
| «ПОРОЧНЫЙ КРУГ ИННОВАЦИОННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ»<br>И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Э. А. Лутохина</i> .....                                                              | 70 |
| УСТОЙЧИВОЕ ЛИДЕРСТВО В СФЕРЕ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЦЕССЫ РАСШИРЕНИЯ<br>ПРАВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ<br><i>Р. Альбареса</i> .....                                  | 73 |
| САМООБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ:<br>КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ<br><i>В. А. Толкачев, Г. И. Письменский</i> .....                                                        | 77 |
| НЕХТ ПОКОЛЕНИЕ.<br>НЕХТ ОБРАЗОВАНИЕ. НЕХТ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ?<br><i>Е. В. Астахова</i> .....                                                                             | 80 |
| ЗНАЧЕНИЕ ТУРИСТСКИХ УСЛУГ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Р. Таторис, Б. Швагжде, Д. Перкумене</i> .....                                                                      | 83 |
| ФИЛОСОФСКИЙ СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «СЛОЖНАЯ СИСТЕМА»<br>В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ<br><i>Н. Петров, Э. Димова</i> .....                                               | 87 |
| УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ<br>В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ<br><i>Я. В. Полякова</i> .....                               | 90 |
| ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ<br>ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>В КОНТЕКСТЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОСТИ<br><i>А. Э. Сулейманкадиева, Алп. Э. Сулейманкадиева</i> ..... | 93 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ –<br>ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ<br><i>В. А. Мезенин, Л. Н. Чеганова</i> .....                                                         | 96 |
| КРЕАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА<br><i>Я. П. Коробейникова</i> .....                                                                                | 99 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ<br>ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШИХСЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ<br>В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА<br><i>М. Э. Иноятова</i> .....      | 102 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:<br>ТЕНДЕНЦИИ ИНВЕСТИЦИЙ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ<br>И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ<br><i>Д. В. Диденко</i> .....            | 104 |
| НЕПРЕРЫВНОСТЬ –<br>СВЕРХЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Т. Х. Дебердеева</i> .....                                                         | 108 |
| ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ<br>УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЙ (конец XIX – начало XX в.)<br><i>А. А. Осаволук</i> .....                 | 111 |
| РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ<br>ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1945–1955 гг.)<br><i>Э. Горлофф</i> .....                               | 114 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК<br>УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ<br><i>К. Доличанин, М. Вуйичич</i> .....                    | 118 |
| ПОСТОЯННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ТРУДОВОЙ СРЕДЕ<br><i>Р. Томашевска-Липиец</i> .....                                                            | 121 |
| ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ С.Ф. РУСОВОЙ (1856–1940 гг.)<br><i>И. В. Зайченко</i> ..... | 125 |
| АРХИТЕКТОНИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>В ВИРТУАЛЬНУЮ ЭПОХУ<br><i>Л. П. Циленко</i> .....                                                      | 128 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ<br>УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: СИНТЕЗ ПОДХОДОВ<br><i>А. М. Авдоница</i> .....                                      | 131 |
| КНИГА В ЖИЗНИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА<br>В ПОЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКЕ<br><i>Д. Золадж-Стжельчик, К. Якубяк, В. Ямрожек</i> .....        | 133 |
| «СЛАВЯНСКИЙ КРИСТЕН КОЛЬД» ИЛИ ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ<br>КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ИГНАЦИ СОЛАЖА<br><i>Т. Малишевский</i> .....                              | 140 |
| СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА – ОСНОВА ПОЖИЗНЕННОГО ОБУЧЕНИЯ<br>И САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ<br><i>Т. Компирович, П. Живкович, Т. Радоевич</i> .....           | 144 |

|                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ, КОГНИТИВНЫЙ КАПИТАЛ<br>И СИСТЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>В. А. Розанов, Т. Е. Рейтарова</i> .....                                             | 147 |
| СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ<br>ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ<br>В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Д. И. Наумов</i> .....                      | 150 |
| <b>ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ<br/>В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>                                                                                  |     |
| ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ –<br>ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА<br><i>И. Г. Васильев</i> ..... | 156 |
| КАЧЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – УСПЕШНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<br><i>А. К. Кусаинов, Д. С. Кусаинова</i> .....                                                                             | 160 |
| ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Н. А. Савотина</i> .....                            | 163 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<br>КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ<br><i>Ю. А. Читаева</i> .....                                                                                       | 166 |
| «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»<br>В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:<br>ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГО КУРСА<br><i>В. О. Гусакова</i> .....                         | 167 |
| ВЛИЯНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ<br><i>Л. К. Кузьмина</i> .....                                                                     | 170 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИНАСТИИ<br>КАК СУБЪЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>М. Ф. Соловьёва</i> .....                                                      | 172 |
| НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>И ВОСПИТАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ<br><i>О. Плахотник</i> .....                                                         | 174 |
| О РОЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ<br>В ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ<br><i>О. Л. Раковская</i> .....                                                                      | 175 |



|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ОТ ВОСПИТАНИЯ К СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ                                                                                                                                   |     |
| <i>О. Б. Ховов</i> .....                                                                                                                                              | 178 |
| ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ<br>В УСТОЙЧИВОМ ОБЩЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ                                                                                      |     |
| <i>В. А. Сковородкин</i> .....                                                                                                                                        | 181 |
| НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ                                                                                    |     |
| <i>С. Будзей</i> .....                                                                                                                                                | 184 |
| ДУХОВНАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ<br>В УСЛОВИЯХ ЕГО НЕПРЕРЫВНОСТИ                                                                                                         |     |
| <i>С. А. Терепицкий</i> .....                                                                                                                                         | 187 |
| СОЗДАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ<br>В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОГО ПРИНЦИПА<br>КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ                                                            |     |
| <i>О. Н. Мачехина</i> .....                                                                                                                                           | 190 |
| КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РЕАЛИЗАЦИИ<br>Тьюторского сопровождения школьников                                                                                        |     |
| <i>Е. Г. Колесина</i> .....                                                                                                                                           | 193 |
| ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ<br>ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ<br>В УЗБЕКИСТАНЕ                                                                  |     |
| <i>Х. И. Юсупова</i> .....                                                                                                                                            | 195 |
| ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА                                                                                          |     |
| <i>М. В. Погодаева</i> .....                                                                                                                                          | 197 |
| МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА<br>В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ                                                                         |     |
| <i>М. Б. Матназарова</i> .....                                                                                                                                        | 199 |
| СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА<br>«ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО»<br>В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ                                                       |     |
| <i>В. И. Белов</i> .....                                                                                                                                              | 201 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ<br>В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ<br>(на примере Санкт-Петербургского государственного<br>университета кино и телевидения) |     |
| <i>В. И. Гаврилов, А. В. Шигабудинов</i> .....                                                                                                                        | 203 |

## УЧАЩИЙСЯ И ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| РОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГ КАК ОБЪЕКТ<br>ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (2001–2010 гг.)<br><i>А. С. Мищенко, В. И. Ключкин</i> .....                                  | 205 |
| РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА:<br>УСЛОВИЯ УСПЕХА<br><i>И. З. Сковородкина</i> .....                                                        | 212 |
| КВАЛИФИКАЦИОННОЕ ИСПЫТАНИЕ СПЕЦИАЛИСТА<br>КАК ОСНОВА ВЫБОРА ТЕМЫ КУРСА<br>В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ<br><i>А. А. Марголис, И. В. Коновалова</i> ..... | 214 |
| РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ<br><i>Н. А. Муслимов, М. Б. Уразова</i> .....                               | 217 |
| САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА<br>В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br><i>И. Р. Зернова</i> .....                                                     | 219 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ<br>МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В КОНТЕКСТЕ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Т. П. Бабенко</i> .....              | 221 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА<br>В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>У. К. Толипов</i> .....                                         | 224 |
| НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОЙ<br>СТАБИЛЬНОСТИ: ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ<br><i>Е. И. Красавцева, Н. Н. Шестакова</i> .....                   | 226 |
| ВЫСТРАИВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ<br><i>Е. И. Огородникова</i> .....                                                                | 229 |
| СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ<br><i>О. В. Польшаева</i> .....                                                                      | 232 |
| ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ<br>БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ<br><i>Н. Н. Азизходжаева</i> .....                                                                 | 235 |

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ОТНОШЕНИЕ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ<br>У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ                                                                | 238 |
| <i>Г. В. Марченко</i> .....                                                                                                      |     |
| НЕСООТВЕТСТВИЕ МЕЖДУ СТИЛЯМИ ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ<br>КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ДЛЯ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 241 |
| <i>А. М. Татаринцева</i> .....                                                                                                   |     |
| ПОРТФОЛИО ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ                                                                                           | 245 |
| <i>О. Бомбарделли</i> .....                                                                                                      |     |
| ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ СЕРБИИ<br>БЕЗ ОТРЫВА ОТ ПРОИЗВОДСТВА                                                              | 250 |
| <i>М. Марушич, А. Пеятович</i> .....                                                                                             |     |
| НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ<br>НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ                                            | 254 |
| <i>М. Э. Морозова</i> .....                                                                                                      |     |
| ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ<br>УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ<br>ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ                  | 255 |
| <i>Е. В. Гераскина</i> .....                                                                                                     |     |
| ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧЕНИКАМИ:<br>ИЗ АМЕРИКАНСКОГО ОПЫТА                                                  | 257 |
| <i>И. Е. Бабенко</i> .....                                                                                                       |     |
| РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА<br>СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ                                           | 260 |
| <i>И. С. Криштофик</i> .....                                                                                                     |     |
| ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА                                             | 263 |
| <i>Н. Г. Лаврентьева</i> .....                                                                                                   |     |
| УЧИТЕЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ                                                                                   | 266 |
| <i>Т. А. Скопицкая</i> .....                                                                                                     |     |
| САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ<br>В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ                                                                   | 268 |
| <i>Н. Ю. Дудник</i> .....                                                                                                        |     |
| ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ<br>В ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ                                                            | 271 |
| <i>Э. Р. Юзликаева, А. А. Абдазимов</i> .....                                                                                    |     |
| ТОЛЕРАНТНОСТЬ, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ                                                                                | 273 |
| <i>З. Р. Кадырова, Ф. Р. Кадырова</i> .....                                                                                      |     |



|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ                                                | 309 |
| <i>С. Н. Хоцкина</i> .....                                                                                                       |     |
| ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА | 311 |
| <i>В. А. Лапина</i> .....                                                                                                        |     |
| СИСТЕМА РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ФАКТОР<br>ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ                                        | 314 |
| <i>И. А. Храмцова</i> .....                                                                                                      |     |
| СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ<br>СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ          | 317 |
| <i>И. С. Носова</i> .....                                                                                                        |     |
| УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ                                                           | 319 |
| <i>А. А. Безносюк</i> .....                                                                                                      |     |
| ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА                                           | 321 |
| <i>С. В. Рослякова</i> .....                                                                                                     |     |
| РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ<br>ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ,<br>ОСНОВАННОЙ НА КОМПЕТЕНЦИЯХ  | 324 |
| <i>И. Е. Панова</i> .....                                                                                                        |     |
| УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ<br>ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ            | 326 |
| <i>З. Ю. Желнина</i> .....                                                                                                       |     |
| СОЧЕТАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ<br>В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ                                                         | 329 |
| <i>О. Л. Петренко</i> .....                                                                                                      |     |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ:<br>ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ<br>СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ                     | 332 |
| <i>Т. В. Никулина</i> .....                                                                                                      |     |
| ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ:<br>РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ                                                                            | 334 |
| <i>К. Р. Хачатурова</i> .....                                                                                                    |     |
| ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СПОСОБНОСТЕЙ<br>КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ                           | 336 |
| <i>А. Лидума</i> .....                                                                                                           |     |



|                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ<br>СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br><i>И. Дьюрич, Д. Вучинич</i> .....                                                                | 339 |
| ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ<br>РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Л. В. Калачёва</i> .....                                                             | 343 |
| САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ<br>В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Н. В. Кузнецова</i> .....                                                                                        | 346 |
| АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ<br>ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>В. П. Медведев</i> .....                                              | 349 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ<br>КАК РЕГУЛЯТИВ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА<br>В КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Р. И. Зарипов, Л. А. Сабирова, Л. В. Сабирова</i> ..... | 351 |
| ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,<br>ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕРЕХОДА<br>ОТ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К УНИВЕРСИТЕТУ<br><i>Д. О. Медведева</i> .....                        | 354 |
| ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ<br>НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Н. И. Щербакова</i> .....                                            | 356 |
| Сведения об авторах .....                                                                                                                                                                          | 360 |

## **ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**В. Н. Скворцов**

Использование гуманитарного подхода в непрерывном профессиональном образовании обусловлено как внешними, так и внутренними обстоятельствами нашего общественного развития. Если говорить о «внешней подоплёке» – расширении сферы применения в непрерывном образовании гуманитарного подхода, то она обусловлена, прежде всего, внутренней потребностью российской высшей школы, а также ее включенностью в общеевропейские интеграционные процессы. Специалисты новой формации должны стать носителями новой профессиональной культуры, которая соответствует современному информационному обществу и экономике знаний. Все это органично зиждется на творческом потенциале выпускников высшей школы и нашей открытости для западной системы ценностей. В этом контексте воспроизводство и формирование аналогичной системы ценностных отношений и мировоззрения россиян стало важным инструментом их непрерывного профессионального образования. Оно служит процессам интеграции нашего общества и образования в мировые культурные, экономические и эдукационные процессы, а они реально нацелены на формирование специалистов как субъектов демократического гражданского общества. Последнее обстоятельство способствует заинтересованности высшей школы в подготовке гуманитарно образованных специалистов. В университетах и вузах закладываются эдукационные стандарты подготовки специалистов, которые способны жить и работать в гражданском обществе европейского типа (именно эта цель преследовалась при переходе российской системы высшего образования на европейские двухуровневые программы и квалификации высшего образования).

С внутренней стороны общественных изменений опора на гуманитарный подход в непрерывном образовании высококвалифицированных специалистов обусловлена: (а) общественной потребностью в изменении многих видов сложной профессиональной деятельности; (б) реальной заинтересованностью в повышении культуросообразности современного производства; (в) усилением взаимодействия между процессами социализации, профессионализации и культуры современных граждан; (г) формированием студентов в созидателей интенсивных технологий, т. е. в специалистов, которые способны чувствовать и предвидеть перспективы развития всей системы связей, явлений и процессов в профессиональной сфере и понимать социальные последствия практического осуществления этих технологий. Применение гуманитарного подхода в непрерывном образовании также связано: с мировоззренческими сдвигами общественного сознания в современном российском обществе; с необходимостью учета в реальной практике непрерывного образования новых, иногда еще только подразумеваемых, подтекстов и интуитивно чувствуемых смыслов современной жизни и деятельности его субъектов, которые в настоящее время не лежат на поверхности, не очевидны и

напрямую не вытекают из прошлого опыта функционирования социальных институтов нашей страны и образовательной системы в том числе (а это все гуманитарные аспекты изменившейся жизни россиян). При этом их жизнь не только максимально расширилась пространственно-географически, но и стала более быстрой по времени. Это вынуждает высшую школу обращать больше внимания на методы и подходы к постдипломному образованию, которое способно вывести реальные знания, умения и навыки специалистов за узкие рамки их профессиональной прагматики в более широкую область человековедения, связанную с гуманитарными компетенциями, сформировать у них стремление включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей сознательной жизни.

Применение гуманитарного подхода связано со стимулированием активного творческого поиска субъектов постдипломного образования, с удовлетворением их потребностей в личностной самореализации, с формированием ценностных и мировоззренческих ориентиров, помогающих им адаптироваться в меняющемся социуме. Гуманитарный подход позволяет сформировать у специалистов глубокое и адекватное понимание происходящих социально-исторических процессов, дает возможность преподавателям снять у своих слушателей психологические барьеры в общении с другими людьми, в процессе прохождения курсов укрепить их профессиональную самооценку, повысить у них ценностную значимость непрерывного образования для проектирования и прогнозирования своей профессиональной деятельности, обновить её смысловое содержание и т. д. Естественно, в кратких тезисах доклада нельзя раскрыть все аспекты применения гуманитарного подхода в непрерывном профессиональном образовании специалистов. Поэтому мы кратко остановимся лишь на нескольких аспектах его использования в этой области. Сначала остановимся на дидактических аспектах применения гуманитарного подхода в организации непрерывного профессионального образования, затем – на его роли при формировании у слушателей новых жизненных смыслов и ценностных отношений. В завершение тезисов доклада мы кратко рассмотрим влияние гуманитарного подхода на развитие диалогической сущности непрерывного образования специалистов высокой квалификации и кратко остановимся на вопросах, которые связаны с диалогической сущностью его применения в организации непрерывного образования специалистов высокой квалификации как инструментария их личностного и профессионального развития.

***Потребность совершенствования дидактических аспектов применения гуманитарного подхода в организации непрерывного образования***, по нашему мнению, обусловлена тем, что он (гуманитарный подход) позволяет акцентировать внимание обучающихся на том, что сам по себе технический и научный прогресс не только обогащает труд и жизнь человека искусственной средой обитания, но и одновременно усложняет отношения в рамках системы «человек – искусственная среда», «релятивирует» грани добра и зла, расширяя число связей и контактов человека с миром, превращает глубинное личностное общение людей в поверхностное, «так-

тильное тусование». Все это оборачивается для них потерей глубины, прочности и многомерности мировосприятия. Усиление влияния искусственной среды, знаков и символов на жизнь общества, на опосредованность взаимоотношений между людьми в определённой степени сужает сферу непосредственного личного общения, затрудняет приобретение живого эмоционального опыта, создает возможности для распространения голого практицизма и бездуховности. В этих условиях, говоря словами известного психолога и психиатра В. Франкла, роль гуманитарного подхода состоит в том, чтобы подготовить человека к тому, «...чтобы воспринять 10000 заповедей, заключенных в 10000 ситуаций, с которыми его ежедневно и ежечасно (вспомним литературного героя Джойса – Улисса – В. Н.) сталкивает жизнь. Тогда не только сама эта жизнь будет казаться ему осмысленной (а осмысленной – значит заполненной делами), но и сам он приобретет иммунитет против...[своего] экзистенциального вакуума» [2, с. 39]. Другими словами, в дидактическом плане непрерывное образование не должно исчерпываться «информационно-словесными» способами передачи знаний, умений, навыков и компетенций от преподавателя к слушателям. В дидактике непрерывного образования его гуманитарность должна выражаться в постоянном возрастании роли дисциплин, аспектов и нюансов, формирующих духовную культуру личности, в обогащении научных и образовательных дисциплин культурологическими, ценностными и социально значимыми дидактическими элементами, показывающими историческую связь между единичными знаниями, умениями и навыками, – их культурный, смысловой и ценностный генезис. Укрепление таких позиций связано с решением задач проектирования новой образовательной среды как многомерного пространства, адекватного современным потребностям человека, соответствующего тенденциям развития современной культуры, экономики, производства и технологий. Для этого нужны гибкие алгоритмы ввода тех или иных дидактических методов и приемов в новую образовательную и жизненную среду человека. Дидактика должна вместить в себя не только современные тенденции развития предметного мира и мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах, но и трансверсальные, кросс-культурные тенденции, также сложное взаимодействие, переплетение и связывание в единый неразрывный (иногда очень запутанный и противоречивый) узел технического, предметного, коммуникационного, исторического, ценностного и смыслового содержания современного непрерывного образования специалистов. Все это влечет за собой необходимость реорганизации учебного пространства, преобразования его программ и планов на принципах вариативности и альтернативности, организации особой «ценностной и культурной предметности» для изменения деятельности субъекта постдипломного образования. Это обеспечивает возможность образовательному учреждению стать подлинно культурным центром для взрослых сообществ, а преподавателям высшей школы повысить свою профессиональную культуру, расширить сферы своей педаго-

гической и научной междисциплинарной компетентности<sup>1</sup>. В содержательном плане гуманитарный подход позволяет включить в дидактику непрерывного профессионального образования ценностные и мировоззренческие диспозиции преподавателей высшей школы, интегрировать в него культурологические компоненты. Такими интегральными компонентами, сопрягающими в себе дидактические и гуманитарные, в том числе эстетические и художественные, аспекты, в частности, являются: (а) отношения между содержанием и формой процесса обучения; (б) «дидактическая ритмика» процесса обучения и «смысловая напряженность» в процессе обучения; (в) гармоничность и пропорциональность различных звеньев процесса обучения, что, например, выражается через соответствие или несоответствие между объемом дидактических функций передачи новых знаний, навыков и объемом дидактических функций закрепления слушателями усвоенного учебного материала; (г) «композиционные» и «драматургические» черты организации учебного процесса (это может быть «дидактика взгляда» и «дидактика паузы»), а также художественно-лексические структуры языка и обертоны дидактической коммуникации преподавателя со своими слушателями. Это особая «дидактика рассказа» и «дидактика равноправного диалога» [см. 1, с. 75]. Здесь, на наш взгляд, наиболее полно проявляются гуманитарные аспекты деятельности преподавателей высшей школы как субъектов непрерывного профессионального образования.

С дидактической точки зрения применение гуманитарного подхода в непрерывном профессиональном образовании есть усиление его междисциплинарности. Оно является реакцией на распространение технократического подхода в образовании, на доминирование в нем естественно-научных дисциплин и методов: гуманитарные и социальные дисциплины не могут преподаваться и усваиваться теми же методами, что и дисциплины естественно-научные. Возникший в учебном процессе дисбаланс между логически организованной, рационализированной, но «эмоционально сухой» информацией и гуманитарными формами познания в современной системе образования приводит к «одноразмерному развитию», к формированию профессионально компетентного, но бездуховного индивида. Применение гуманитарного под-

---

<sup>1</sup> Гуманитарный подход (и гуманитарное знание в том числе) в непрерывном образовании специалистов инженерного профиля позволяет, например, содержательно расширить (через их связь друг с другом) единое смысловое поле таких, казалось бы, далеких друг от друга терминов, как: *трель, транс, страда, стремя, трек, трон, струна, страж, страх, тропа, стресс, строка, инструмент, пространство, строитель, треугольник, структура, традиция, труд* и пр. Когда мы употребляем глагол *строить*, то даже не подозреваем, что *строить* – значит объединить, связать в целое три элемента, ибо корневая основа этого слова состоит из звуков [ТР], тяготеющих к древнеиндийскому «тре», символизирующему число три, или триаду. Более того, это связано и термином «абстракция», поскольку *абстракты* в органе – это рычаги, *связывающие* клавиатуру с запорными устройствами, регулирующими доступ воздуха в органные трубы – его основные узлы. В руках мастера, а им может быть и музыкант, и зодчий, и математик, «треугольник» становится волшебной палочкой, а во времена давно минувшие треугольник как геометрическая абстракция лежал в основе космогонических концепций. *Абстракция* – это способ связи сущностных компонентов в целостную структуру. Это понятие делает понятным скрытые культурные и смысловые коды единства следующих слов: *страда, трасса, штрих, трек, тракт, путь*, ибо путь есть *связь* между объектами и субъектами, расположенными в разных точках пространства [3, с. 238–239].

хода должно дидактически снимать этот дисбаланс и тем самым помогать решать многогранные по своему содержанию проблемы и вопросы развития современного образования вообще и непрерывного профессионального образования специалистов в частности. Обеспечивая межнаучное и междисциплинарное взаимодействие, гуманитарный подход позволяет найти новые учебные и методические решения, обогатить традиционное построение непрерывного образования новыми аспектами и гранями, выявить и сделать зримым для субъектов непрерывного образования широкий горизонт связей в получаемых ими знаниях и компетенциях, более емко обосновать его научные основы, обеспечить преемственность между циклами учебных предметов и курсов, органически соединить как в содержании непрерывного профессионального образования в целом, так и в отдельных учебных предметах в частности качественно разнородные знания, показав, что они отражают различные стороны одного и того же общественного процесса, и перейти от абстрактных научных фактов к конкретным, разносторонним знаниям и от этих знаний – к прочным практическим умениям и профессиональным компетенциям. Он способствует возникновению сложной многоликой педагогической системы, вбирающей в себя закономерности и принципы смежных с педагогикой дисциплин – философии, психологии, физиологии, технических и других наук. Это дает возможность субъектам непрерывного образования выйти за внутридисциплинарные рамки их постдипломной подготовки. Дидактически это означает, что непрерывное профессиональное образование специалистов различных профессий должно осуществляться на основе синтеза различных научных и учебных дисциплин. Не секрет, что познание сущности любого предмета и процесса есть выявление взаимодействия, соотношения, взаимосвязи, а не их ограничение и изоляция. Сущность любых явлений – это взаимосвязи, которые предполагают выход за пределы данного круга явлений. Гуманитарный подход через дидактические изменения содержания непрерывного образования позволяет выйти на широкое понимание сущности изучаемой области, а учащимся (независимо от типа и уровня учебного заведения) увидеть и осознать взаимодействие различных процессов, их закономерную связь не в виде внешнего соположения учебных курсов, а в виде их взаимопроникающего действия, развития одних из других, сложных предметных областей из простых учебных тем и курсов. Применение гуманитарного подхода в непрерывном образовании есть определенная ступень перехода к подготовке специалиста, имеющего высокий уровень образованности, универсальности знаний, способного заменить двух и более человек в прежней рабочей команде. Такие специалисты в ближайшие десятилетия будут востребованы гражданским сообществом, а к исходу текущего столетия многие области профессиональной деятельности, в которых трудятся так называемые белые воротнички, превратятся в глубоко интегрированные междисциплинарные области производственного процесса. В этой ситуации важнейшей проблемой непрерывного профессионального образования становится внедрение в образовательную практику междисциплинарных (интегрированных между собой естественно-технических и гуманитарных) подходов к обучению специалистов высокой квалификации, привлечение в этот процесс междисциплинарно подготовленных преподавательских кадров, способных выпол-

нить данную задачу. В этом состоит важный прикладной аспект применения гуманитарного подхода. Он дает возможность: (а) объединить дидактические и методические требования, относящиеся к формированию профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций слушателей, в единый культурологический, экономический и профессиологический комплекс; (б) сформировать у них единое терминологическое пространство культурных, социальных и профессиональных представлений; (в) многомерно раскрыть трудовой потенциал работников на их рабочих местах и показать им как субъектам реального производства сущностные пласты их социально-экономических отношений; (г) раскрыть закономерности развития культурных аспектов современного производства.

**Гуманитарный подход в подготовке специалистов в системе непрерывного образования предполагает опору на смыслы, ценностные отношения и диалог (в качестве субстанции, сущности и «нерва») всех субъектов этих отношений.** В практике постдипломного образования пока нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективных путях формирования системы ценностных отношений между преподавателями и в системе постдипломного образования в изменившихся социокультурных условиях. Применение гуманитарного подхода (его развитие) стимулирует поиск эффективных решений для снятия возникающих несоответствий между ожидаемыми и реально сформированными ценностями слушателей постдипломных курсов, для уменьшения перекосов в соотношении прагматического и ценностного аспектов их подготовки. Для органичного и эффективного подключения гуманитарного подхода к процессу формирования системы ценностных отношений субъектов непрерывного образования необходимо выстроить диалогические технологии непрерывного профессионального образования специалистов высокой квалификации в качестве инструментария их личностного развития. В этом смысле обогащение имеющихся гуманитарных знаний в системе непрерывного образования специалистов можно рассматривать с точки зрения их определенной универсальности как инструменты формирования современной личности и «сведения» в ней в единый узел смыслов и ценностей различных эпох общественного развития. Подобные «технологии» дают возможность преподавателям раскрыть у обучающихся их субъективный мир, расширить их внутреннее пространство, специфику индивидуального процесса познания и т. д. Здесь приоритетное значение приобретает развитие непрерывного профессионального образования в *горизонте личности* [4, с. 376] через его субъективированное, персонафицированное знание, его индивидуализацию, его неповторимость чувств и отношений. Включение в процесс непрерывного профессионального образования гуманитарных систематизированных знаний заставляет преподавателей выстроить процесс обучения на основе диалога (и полилога), отказаться от преподнесения своим слушателям однозначных нормативных истин, усилить эдукационный эффект курсов повышения квалификации за счет взаимного пересечения и взаимного стимулирования субъективных миров его участников. Такой опыт известен: его использовали Сократ, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, Д. Дьюи. В последующий период он нашёл воплощение в парадигме диалогического исследования и понимания сущности

культуры, которая опиралась на труды М. М. Бахтина, В. С. Библера и Ю. М. Лотмана. Здесь гуманитарный подход дает возможность воспроизвести в учебном процессе основополагающие условия и предпосылки для формирования у слушателей курсов повышения квалификации потребности *жить в горизонте личности, жить свободно и нравственно по принципу – «Нет человека выше меня, нет человека ниже меня»* (В. С. Библер, 1988).

Из сказанного следует, что организаторам непрерывного профессионального образования необходимо четко представлять себе ценностные отношения, возникающие между преподавателями и слушателями как многомерные педагогические феномены. Они должны концептуально, методически и технологически обеспечить формирование этих отношений в качестве целенаправленного движения по определенной алгоритмической цепочке. На первом этапе позиционировать свои цели, установки и идеалы, добиться от своих слушателей их вербализации. На втором – выстроить, основываясь на полученном знании, отношения между собой и слушателями как ценностные и смысловые феномены. На третьем – закрепить позитивные и попытаться скорректировать негативные ценностные ориентации слушателей курсов повышения квалификации. На четвертом – попробовать сформировать новую и ценностную профессиональную направленность развития своих слушателей. Уйти от ролевой, «футлярной» образовательной деятельности и подойти – через субъектно-профессиональное позиционирование – к личностному взаимодействию со своими слушателями (заметим в скобках, что эти алгоритмы должны быть обоснованы и адаптированы для слушателей курсов различного возраста).

Завершая свои тезисы, отметим следующие важные положения.

Первое. Формирование системы ценностных отношений между преподавателями и слушателями курсов повышения квалификации важно не само по себе. Оно имеет смысл, если на смену обычному инженеру или менеджеру после нескольких циклов повышения квалификации на производство, в организацию, в образовательное учреждение придёт специалист – лидер – субъект новой корпоративной культуры, постепенно сформировавшийся в недрах современного производства и гражданского общества. Если он будет не технократом, а «трансдисциплинарно подготовленным профессионалом» (Berger G., 1972), установки и компетенции которого позволяют постоянно вносить в производство многомерно осмысленные и разносторонне обдуманные предложения, дающие позитивные и высокоэффективные с человеческой, социальной и экономической точки зрения результаты. Если в центре его внимания всегда будут находиться люди. Если он научиться выстраивать доверительные отношения со своими подчиненными и коллегами. Если он будет опираться на насущные ценности своих коллег, выводить их и выходить совместно с ними на решение важнейших целей дальнейшего организационного развития. Если он будет способен своей деятельностью мотивировать коллег действовать не только в своих личных интересах, но и в интересах всего коллектива.

Второе. В ближайшем будущем высшая школа, организуя непрерывное образование и подключая к нему гуманитарные подходы, должна разработать учебные алгоритмы подготовки профессионалов, способных разносторонне



поддержать деятельность ответственных самоуправляемых команд, развивать у своих сотрудников спектр профессиональных качеств и способностей. С этой точки зрения выпускник высшей школы или слушатель курсов повышения квалификации должен научиться формировать у «команды» систему (не ролей, прав и обязанностей, а на их основе новую философию) профессиональных отношений, развивать у себя и помогать своим коллегам повышать творческий потенциал, брать на себя ответственность за действия подчиненных ему работников. Это отвечает духу современных наиболее продуктивных и успешных производственных коллективов, фирм и организаций. Конечно, это должны быть не просто умения и навыки, а реально освоенные на практике стратегии развития своей профессиональной деятельности. Например, стратегии формирования новых ценностей у своих подчиненных, технологий гибкого лидерства, когда в зависимости от ситуации функции лидера переходят от одного сотрудника к другому и т. д.

Третье. В рамках непрерывного постдипломного образования структуры высшей школы – университеты, институты, центры образования и другие образовательные структуры – должны готовить специалистов, владеющих современной «логикой диалога», гуманитарными компетенциями, диалогическим мировоззрением и философией двадцать первого века (В. С. Библер, 1991). Они должны уметь слушать и воспринимать сложную динамичную информацию, работать в условиях современного «культурного взрыва» (Ю. М. Лотман, 1992), общаться и вести конструктивный содержательный диалог в сложных проблемных ситуациях. В этом смысле перед непрерывным профессиональным образованием стоит задача дать специалистам весь комплекс профессиональных и гуманитарных компетенций. Это позволит им стать креативным связующим звеном развития конкретной организации, фирмы: (а) через инновации и творческое отношение к делу; (б) через эффективное разрешение возникающих в процессе производства проблем; (в) через выстраивание человеческих отношений и связей между различными командами сотрудников, отдельными работниками своей организации; (г) через непрерывное развитие своих качеств и квалификаций; (д) опираясь на здравомыслие и последовательность, на инициативность и лидерство, на способность всегда идти до конца, на волю и коммуникабельность. В этом, в частности, состоит, по нашему мнению, миссия непрерывного образования в целом и её подсистемы – постдипломного непрерывного образования.

#### **Список литературы**

1. Клингберг Лотар. Проблемы теории обучения / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с. Пер. изд. ГДР, 1982.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. Ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Шевелев И. Ш., Марутаев М. А., Шмелев И. П. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. – М.: Стройиздат, 1990. – 343 с.; ил.
4. Этическая мысль: науч. публицист. Чтения. – М.: Политиздат, 1988. – 384 с.

## **ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ГДЕ ГРАНЬ МЕЖДУ ПРОГРЕССОМ И МОДОЙ?**

**А. М. Новиков**

Давайте на минуту представим себе такую фантастическую ситуацию. Вы школьный учитель. Утром Вы идете в свою школу, а там Вам говорят, что сегодня Вам надо идти работать в совсем другую школу, допустим, № 82, и преподавать там не историю, а математику. Вечером Вы идете домой, а там Вам объявляют, что Вы теперь живете совсем по другому адресу... Наутро Вы с больной головой идете в школу № 82, а там Вам объявляют, что Вам надо идти в школу № 28 и преподавать там физкультуру... Как Вы при этом будете себя чувствовать?! Правильно. Совсем неуютно. И вполне понятно. Потому что основой существования всего живого есть стабильность, постоянство: температура человеческого тела может колебаться лишь в пределах 2,2 % (от 34 до 42 градусов Цельсия), атмосферное давление – в пределах 6 % и т. д. За этими пределами разрушение, смерть. Но сплошное постоянство тоже плохо. Как известно из теории систем, системного анализа, если любая сложная система (а такой системой, в частности, педагогической, образовательной системой можно считать и очередной урок, и деятельность отдельного учителя, и деятельность любой школы и т. д. вплоть до системы образования страны) слишком долго функционирует в стабильном режиме, она начинает стагнировать, загнивать. Периодически нужны определенные изменения, *инновации*.

Возникает вопрос об оптимальной частоте, периодичности инноваций. Рассмотрим рис. 1. Известно, опять же из теории систем, что перевод системы в инновационный режим приводит вначале к некоторому снижению эффективности функционирования системы: необходимо освоение новых механизмов деятельности и управления, освоения участниками процесса нового содержания, новых форм и методов деятельности и т. д. И лишь затем начинается рост эффективности (см. рис. 1А), заметим, если инновация осуществляется в правильном направлении. Но если инновации проводятся слишком часто, то система, не успев освоить предыдущую инновацию, ввергается в следующую, что приводит только к ухудшению ее эффективности, а подчас и к ее разрушению (см. рис. 1Б).



22



мы»<sup>1</sup>. Какие?! Для чего? В каких направлениях?! Об этом ни слова – просто инновации. Но инновации могут быть и бесполезными, и вредными! Нет, все «чохом» – просто инновации и все.

И вот тут началось. В отдельных школах, гимназиях, лицеях до 50 и более «инноваций»: «новых» предметов, форм внеурочной воспитательной работы, «методов», компьютерных «технологий» и т. д. и т. д. – лишь бы побольше! Как-то к автору пришла на консультацию по поводу написания кандидатской диссертации одна дама, вся преисполненная гордости – она получила грант Президента РФ. Проект назывался «Развивающая среда образовательного пространства гимназии». Там, в этом проекте было намешано всего, что можно было придумать, исходя из нынешней модной терминологии. Я ее спрашиваю – а что Вы понимаете под средой? – Как?! Вы не знаете? Об этом же все пишут! – Ну, пусть все пишут, а Вы то что понимаете под этим термином? В ответ молчание. А пространство? – молчание. Таким образом, неважно что, неважно как – лишь бы модно и «инновации»!

Опытных, с многолетним стажем учителей – цвет педагогического корпуса – стали увольнять, так как они отказываются «вести инновационную деятельность». В ряде мест руководителей образовательных учреждений стали направлять на «курсы антикризисных управляющих», а новых директоров школ и гимназий набирать из числа менеджеров, не имеющих никакого отношения к образованию – но зато они «управленцы». Как будто школа – это завод или магазин, которые надо срочно спасать от кризиса! Характерно, что руководитель любого медицинского учреждения называется «главный врач». Не менеджер, не директор, а именно главный врач. Также и в школе директор по традиции – главный педагог. Ведь и та и другая отрасль связаны, выражаясь языком А. С. Макаренко, с прикосновением к человеку. Это очень тонкие, деликатные области деятельности. Куда более тонкие, чем производство автомобилей, ботинок, или торговля картошкой.

Скажите, уважаемый Читатель, Вы бы пошли лечиться в «инновационную» поликлинику или больницу? Или к врачу с «инновационными технологиями» лечения? Вряд ли. Так почему же мы так легко экспериментируем над детьми?!

Некоторые горячие головы стали требовать, чтобы каждые два года образовательные учреждения переходили на новые учебники. Зачем?! Да, действительно, в некоторых очень немногих инженерных областях в высшем образовании – в космической технике, в электронике, в нанотехнологиях это необходимо – там ситуация изменяется стремительно. Но позвольте спросить – что изменилось за последние десятилетия в школьном курсе математики? Учебников написано и издано много. Но по-прежнему лучшими учебниками алгебры и геометрии были и остаются учебники А. П. Киселева, написанные рядовым учителем женской гимназии в 1908 г. и выдержавшие десятки переизданий. Или возьмем школьный курс физики. Теория относи-

---

<sup>1</sup> Интересный вопрос – почему российский национальный проект в области здравоохранения направлен на повышение зарплаты медицинским работникам, на строительство новых медицинских комплексов, на закупку новейшего оборудования и т. д. А национальный проект в области образования – только на поддержку инноваций?

тельности была создана А. Эйнштейном в 1905 г. А в школьном курсе физики она нашла отражение спустя почти сто лет, и то на уровне самых первоначальных общих представлений. Раньше она не могла и не должна была включаться в школьный учебный курс – путь от научных открытий до школьных учебников очень непростой и долгий. Или возьмем, для примера, «Общий курс слесарного дела» – он преподается студентам профессиональных училищ и техникумов более, чем по половине профессий и специальностей – за последние 50 лет со времени замены кронциркулей на штангенциркули и микрометры в слесарном деле ничего нового не появилось. Зачем же новые учебники?! Не говоря уже о том, что новый учебник – это лишние расходы, а учителю, чтобы по настоящему освоить новый учебник, необходимо от трех до пяти лет.

Про школьные стандарты сказать что-то трудно, так как их только вводят. Но в высшем образовании за какие-то десять лет вводится уже третье поколение стандартов. Зачем так часто?! Ведь каждое новое поколение стандартов требует существенной перестройки образовательного процесса, переподготовки профессуры и т. д. Не говоря уже о том, что с каждым разом стандарты, по крайней мере, в педагогическом образовании становятся раз от раза все хуже. Так, фундаментальные курсы «Педагогика» и «История педагогики» теперь раздробили на множество мелких «курсиков» по 10–15 часов: «Основы научно-исследовательской работы», «Педагогические технологии», «Современные средства оценки результатов обучения», «Культура педагогического общения» и т. д. В результате у студентов складываются отрывочные клочкообразные представления о «модных» течениях в образовании. Как же – «инновации»!

Многочисленные конкурсы на «лучшую школу»..., точно также конкурсы «учитель года» – районные, городские областные и т.д. превратились в разновидность «шоубизнеса», в показательные «шоу», вплоть до того, что конкурсанты должны петь, плясать и т. д. Ведь настоящий учитель добивается успеха не песнями и плясками, не «показательными уроками», а повседневным трудом, своей компетенцией, силой своего интеллекта и характера, обаянием своей личности.

В последние годы появились даже «профессиональные конкурсанты» – отдельные школы, гимназии и т.п., а также отдельные учителя, освоив требования различных конкурсов (а они похожи друг на друга как близнецы) и научившись в соответствии с этими требованиями «красиво» оформлять документы и «красиво» выступать, разъезжают по многочисленным конкурсам, получая каждый раз призовые места. Автор это знает не понаслышке, поскольку ему часто приходится входить в состав жюри самых разных конкурсов и видеть там нередко одни и те же лица. Но в этом их винить нельзя – ничего противозаконного они не делают – просто такие требования. Сами конкурсы проводятся в двух вариантах: первый – только по документам и выступлениям участников; второй – с перепроверкой на местах. В первом случае участники могут написать что угодно и выступать с чем угодно, лишь бы «красиво и убедительно», выдавая зачастую желаемое за действительное. Второй вариант приводит к расцвету традиционной для России «показухи». Для того, чтобы образовательное учреждение выглядело «приличным», «пе-

редовым» в глазах малокомпетентного руководства (раньше партийного, теперь это зовется иначе), его руководители вынуждены создавать «имидж», внешнюю «привлекательность» учебного заведения. Автору часто приходится посещать учебные заведения практически всех уровней и типов, в том числе в составе весьма «представительных» делегаций. И в большинстве случаев картина этих посещений практически одинакова.

Так, время посещения чаще всего подбирается так, чтобы уже не было учебных занятий и, соответственно, не было учащихся, и учебное заведение напоминает чисто убранный... склеп – чтобы нельзя было посетить занятия или заглянуть в лица учащихся. Далее, обращается внимание на самую современную архитектуру (там, где она имеет место), качество отделки помещений и их ремонта.

Показываются учебные кабинеты с самым современным оборудованием и мебелью. Но при этом, показывая самый современный кабинет физики или химии, вас почти никогда не поведут в препараторские – там очень часто нет ни одного химического препарата, нет ни демонстрационного, ни лабораторного оборудования. Точно также по препараторским в кабинетах истории, литературы и т. д. – по тому, сколько и каких там диафильмов, плакатов и т. п. – можно легко отличить «показуху» от настоящей постановки обучения. Но «начальство» туда не заглядывает. Вам могут показать роскошный компьютерный класс, но частенько все программное обеспечение к нему будет состоять из примитивного набора компьютерных игр. Редко когда вас поведут в библиотеку – а ведь это важнейший показатель уровня учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Поразительно, но в средних учебных заведениях: школах, гимназиях, ПТУ или техникумах количество единиц хранения в библиотеках различаются в десятки раз – от 800–1000 единиц хранения (включая учебники!) до 60–70 тысяч. Автор вовсе не утверждает, что все это происходит повсеместно. Совсем нет. Но «показуха» процветает в системе образования. И дело здесь вовсе не в руководителях образовательных учреждений. Они стремятся показать то, на что смотрят.

Но вернемся к конкурсам. А почему бы не организовать конкурс не на «лучшую школу», «красивую школу» и т. д., а просто на «хорошую школу», и конкурс не на «лучшего учителя», а просто на «хорошего учителя»? Но оценивать школы и учителей не по тому, что написано, рассказано или показано, а по судьбам выпускников – спустя много лет после окончания школы. Вот это будут действительно объективные показатели, а не очередная модная «трескотня». Например, показатель хорошего учителя – сколько выпускников поддерживают с ним отношения спустя много лет после окончания школы. Или же профессора вузов прекрасно знают хорошие школы и хороших учителей в своем территориальном окружении – по знаниям, по уровню подготовки своих студентов. Но организация подобных конкурсов потребовала бы значительно больше времени и больших усилий. А так как сегодня – все просто – быстрее, быстрее.

Еще одна сторона моды на инновации – это резкий, катастрофический рост количества защищаемых кандидатских и докторских диссертаций в области образования. Если до 1991 г. в год защищалось по педагогическим наукам 20–25 докторских и около 150 кандидатских диссертаций, то сегодня в год

защищается 350 докторских и более 3000 кандидатских диссертаций. Причем, в настоящее время подавляющее большинство диссертаций защищается практическими работниками. То, что школьная практика потянулась к науке – явление, безусловно, положительное. Но качество диссертаций стремительно падает. Опять же, в первую очередь, из-за поспешности. В былые годы для того, чтобы научное сообщество признало результаты диссертационного исследования, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук должен был провести эксперимент как минимум в пяти школах и не один год. Сейчас руководитель образовательного учреждения проводит эксперимент только в своем учебном заведении, а учитель – только в тех классах, где он преподает. И то очень короткое время, как правило – год. Ни о какой научной достоверности результатов речь идти не может! Достаточно привести такой пример. Несколько лет назад ректор одного регионального негосударственного вуза написал докторскую диссертацию о своем институте. Это была действительно интересная модель учебного заведения. Но вуз был создан всего год назад, студенты окончили только первый курс. Тем не менее, диссертация была успешно защищена, а ВАК РФ ее утвердил! Но если подходить строго, то этому диссертанту надо было подождать, чтобы можно было отследить судьбы выпускников этого вуза хотя бы по пяти выпускам – то есть подождать как минимум еще 9 лет. Но кто же сегодня будет столько ждать – как же, инновации!

У уважаемого Читателя могло сложиться впечатление, что автор этой статьи вообще против любых инноваций в образовании. Вовсе нет! Автором написаны книги про инновационную деятельность<sup>1</sup>. Инновации в образовании необходимы. Более того, они неизбежны, поскольку человечество перешло в новую постиндустриальную эпоху своего развития. И образование в ближайшем будущем должно будет сильно измениться. Но инновации должны быть продуманными, выверенными, научно обоснованными. А то, что мы зачастую имеем сегодня – это лишь мода, «трескотня» по поводу «инноваций», что ведет не к созиданию, а к разрушению.

Так что, как гласит старая пословица: «все хорошо в меру».

---

<sup>1</sup> См., например: Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М.: Эгвес, 2 издания – 1996, 1998 гг.; Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект. М.: Эгвес, 2004, и др.



## **АВТОНОМИЯ ВУЗОВ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

**Е. Куля**

**М. Пенковска**

**Изменения в польском высшем образовании в свете требований болонского процесса и европейских квалификационных рамок.** Болонский процесс, начавшийся в 1999 г. подписанием Болонской декларации, привел к формированию Европейской зоны высшего образования, в которой действуют совместно выработанные принципы организации системы высшего образования, принятые с учетом уважительного отношения к разнообразию программ, учреждений и традиций образования в отдельных странах. В результате этого процесса в польских вузах введены: обучение на трех ступенях (лиценциатская, магистерская и докторская), баллы ECTS как инструмент переноса достижений студента, прозрачная система сравнения дипломов и степеней, а также придан всеобъемлющий характер идее непрерывного образования. Министерство науки и высшего образования издало распоряжение об образовательных стандартах, в котором помещен закрытый список из более чем 100 направлений высшего образования, отражено содержание обучения, предписано соответствующее им минимальное количество часов и баллов ECTS. Этот процесс дал возможность перейти к мобильному способу получения образования. Однако одного лишь описания процесса обучения было недостаточно для оценки уровня полученных знаний, на котором находится мигрирующий студент. Значительно более надежным методом является непосредственная оценка самих результатов образования. Отсюда идея осуществлять верификацию этих результатов во всех вузах, используя по возможности одинаковую методику. Эта роль отводится Европейским рамкам квалификации для образования в течение всей жизни.

Европейские рамки квалификации представляют собой инструмент, влияющий на системы образования и обучения, на рынок труда, промышленность и торговлю, а также на граждан. Европейские рамки квалификации для образования в течение всей жизни предполагают расширение доступа к учебе в течение всей жизни, а также расширение диапазона участия в этом процессе. Устанавливая общую точку отсчета, европейские рамки квалификации показывают, каким образом могут сочетаться результаты обучения, являющиеся производными разных контекстов в разных странах, например, формальной учебы или трудовой деятельности, и каким образом это может способствовать уменьшению барьеров между учреждениями, обеспечивающими образование и обучение, например, между высшим образованием и профессиональным образованием и обучением. Европейские рамки квалификации могут поддержать тех, кто имеет большой опыт, приобретенный в труде или в других сферах деятельности, упрощая валидацию образования вне установленных форм и неформального. Акцент на результаты обучения

облегчит оценку того, насколько результаты обучения, полученные в таких контекстах, равноценны в части содержания формальным квалификациям<sup>1</sup>.

**Автономия польских высших школ.** В Польше обновленный закон «Право о высшем образовании», действующий с 1 октября 2011 г. проводит в жизнь описанные выше идеи. В нем расширена автономия вузов в области программ, благодаря которой они получили свободу формирования совершенно новых направлений образования, определяемых образовательными программами. Сутью изменения является перенос акцента с образовательного процесса на его результат. Так, с национальными рамками квалификации для высшего образования в Польше связывается сопоставимость результатов образования (в национальном и международном масштабе), являющаяся основой для легкого сравнения и признания степеней и дипломов, а также прочих свидетельств. В этой связи ожидается рост доступности образования и расширение возможностей его продолжения, а также распространение непрерывного образования за счет признания достижений, имеющих место вне сферы формального образования. Введенные изменения открывают перед высшей школой большие возможности для выработки новых решений в сфере непрерывного образования<sup>2</sup>.

**Значение автономии высшей школы для непрерывного образования (в сравнительном аспекте).** Формы непрерывного образования в европейских университетах разнородны. Учебная работа может организовываться централизованно – в рамках факультетов, или децентрализованно – на кафедрах или в институтах. Возникают также Центры непрерывного образования как форма взаимодействия между вузами и экономической практикой.

Глобализация, развитие новых информационных технологий, а также стремление ко все более тесному сотрудничеству в рамках ЕС вызвали потребность, а также создали возможности для сотрудничества между европейскими университетами в области непрерывного образования. В 1991 г. была создана сеть EUCEN (*European Universities Continuing Education Network* – Европейская сеть университетов), предлагающая непрерывное образование. В настоящее время EUCEN является самой большой европейской мультидисциплинарной сетью, действующей на ниве непрерывного образования, объединяя 222 члена из 43 различных стран, в том числе 163 университета из 33 европейских стран, имеющих полное членство, а кроме того, аффилированных членов-учреждений и университетов, находящиеся за пределами Европы, международные и национальные сети непрерывного образования<sup>3</sup>.

Цели, реализуемые EUCEN – это прежде всего популяризация, поддержка развития и политики в области непрерывного образования на университетском уровне в Европе, формирование образовательных стандартов самого высокого качества и инструментов для обеспечения высокого уровня

---

<sup>1</sup> Куля Э., Пенковска М. Образование в высшей школе в Польше перед лицом вызовов непрерывного образования // Непрерывное образование как социальный факт / сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля и М. Пенковска; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. СПб., 2011. С. 333–348.

<sup>2</sup> Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa, 2011. С. 10–11.

<sup>3</sup> <http://www.elearningeuropa.info/pl/users/eucen> [27.03.2012].

образования, стимулирование внедрения в университетах самых лучших практических решений и инноваций в области непрерывного образования, создание условий для обмена опытом, информацией, а также сотрудничества между членами и важными европейскими инстанциями. Одновременно, и это следует подчеркнуть, эта организация может влиять на формирование европейской политики в области непрерывного образования на университетском уровне<sup>1</sup>.

Наиболее заметным проявлением образования в течение всей жизни являются предложения американских вузов, адресованные взрослым. Они касаются преимущественно образования профессионального характера, а также образования как хобби. Часть предложений имеет характер занятий с приписанными кредитными баллами (*credit courses*), часть же имеет менее формализованный характер (*non-credit courses*). Во многих вузах реализуются также курсы (*continuing education credit*), имеющие форму промежуточную между *credit courses* и *non-credit courses*, позволяющие получить лишь сертификат в соответствующей области. Образовательные предложения для взрослых нашли свое место в американских вузах в конце XIX в. Ныне они функционируют под названием «расширенный университет» (*university extension*), представляя собой мощную организационную структуру многих американских высших школ. Другой формой являются *независимые программы* (*individual study*), гибкие в организационном отношении и не зависящие от формальных правил, дающие возможность получения высшего образования работающим взрослым. Еще одна форма – открытый университет. Он представляет собой продолжение независимых программ и дает возможность получить образование, соответствующее потребностям взрослых (гибкого в организационном и программном отношении), в большей мере опирающегося на самообразование. Специфической формой обучения являются *циклические программы*, сочетающие овладение теоретическими знаниями в вузе с профессиональными практиками, реализуемые, например, Массачусетским технологическим институтом (Massachusetts Institute of Technology), Северо-восточным университетом (North-Eastern University), Университетом Цинциннати (University of Cincinnati). *Дополнительные магистерские программы* (*graduate studies*) – это программы, дающие возможность получения степени магистра или доктора, но имеющие целью также профессиональное усовершенствование и повышение уже имеющихся квалификаций до более высокого уровня. *Обучение андрагогов* – это форма обучения специалистов на уровне магистра, задачей которых будет работа с обучающимися взрослыми. Еще одним проявлением непрерывного образования является так называемое «возвратное образование» (*recurrent education*). Оно состоит в

---

<sup>1</sup> EUCEN jest członkiem EUA (European University Association) oraz (na zasadzie wzajemności) innych krajowych i międzynarodowych sieci i stowarzyszeń edukacyjnych, m.in. European Distance Education Network (EDEN), International Council for Distance Education (ICDE). Istotną formą działalności EUCEN są projekty organizowane wspólnie z członkowskimi uniwersytetami. EUCEN koordynuje i prowadzi te projekty bądź uczestniczy w nich jako partner. Szereg projektów jest realizowanych w ramach programu Sokrates – Grundtwig, ukierunkowanego na edukację ludzi dorosłych, kształcenie ustawiczne. E. Marciszewska, A. Zbierzychowska, *Kształcenie ustawiczne w europejskich uniwersytetach*. E-mentor nr 4 (16)/2006.

том, что проводится дальнейшее обучение с целью восполнения, расширения, актуализации или изменения имеющихся квалификаций. Стоит подчеркнуть, что американские вузы являются также одним из ведущих поставщиков услуг *дистанционного обучения*. В этой форме также возможно образование в течение всей жизни, особенно для работающих, не имеющих возможности приезжать в вуз, лиц с ограниченными возможностями, женщин, воспитывающих малолетних детей и т. п.

Проявлением непрерывного образования в высшей школе Соединенных Штатов можно считать также *компенсирующие курсы (remedial courses)*, поскольку они выполняют одну из функций обучения в течение всей жизни, а именно – компенсационную функцию, обеспечивая дополнение к формальному образованию или его части, если это кому-то не удалось осуществить в процессе обязательного обучения. Так что складывается впечатление, что общей основой развития высшей школы в Европе и Соединенных Штатах (как и на других континентах) является непрерывное образование. Если бы, однако, внимательней присмотреться к функционированию и предложению американских вузов, то можно было бы констатировать, что они осуществляют непрерывное образование в значительно более широком диапазоне, чем европейские вузы, хотя бы по тому, что представлено в официальных документах, особенно являющихся базой внедряемых в настоящее время принципов Болонского процесса<sup>1</sup>. Одной из причин более слабой динамики непрерывного образования в польских вузах является их бюрократическая централизация, проявляющаяся в том, что Министерство науки и высшей школы выступает в роли работодателя, имеющего как права собственника, так и права контроля. Такую ситуацию невозможно представить себе в Соединенных Штатах, где тоже имеются вузы, финансируемые за счет публичных средств. В этом тут же усмотрели, как писал Анджей Валицкий, проявление социалистического тоталитаризма. Модернизацию университетов «сверху» невозможно себе представить также в Оксфорде или Кэмбридже<sup>2</sup>.

Непрерывное образование в Польше является одной из основных функций вузов, вытекающей из их миссии в деятельности на благо образования в данном регионе. Традиционная модель университетского непрерывного образования включала профиль образования в нестационарном режиме, приближенный к направлениям стационарного образования, в некоторых случаях дополненный последипломными программами. Направления и профили нестационарного и последипломного образования должны быть приведены в соответствие с потребностями. Однако введение новых направлений нестационарного образования не всегда вытекает из хорошей ориентации в по-

---

<sup>1</sup> Frąckowiak A. Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w stanach Zjednoczonych // E-mentor, 2005, nr 3 (10).

<sup>2</sup> Валицкий А. подчеркнул, что низкая оценка польских научных учреждений является следствием сравнения несопоставимых явлений, например, Китайской Академии Наук и Российской Академии Наук, занимающих первое и третье места в рейтинге, с отдельными университетами в нашей стране. Академия Наук в Китае и в России являются комплексами многочисленных институтов, и эти комплексы невозможно сопоставлять с отдельными учреждениями, какими являются не имеющие надлежащего финансирования польские университеты. Ср.: Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki. [http://www.pte.pl/pliki/2/12/46-49\\_07\\_Walicki.pdf](http://www.pte.pl/pliki/2/12/46-49_07_Walicki.pdf)

требностях, поскольку в организационной структуре подавляющего большинства польских вузов не предусмотрена функция изучения образовательного рынка. Такие исследования, известные под названием *Education Market Intelligence* (EMI), стали важной частью современных систем менеджмента в центрах непрерывного образования, действующих в европейских вузах. Однако рассеянная структура непрерывного образования в польских вузах (управление с уровня факультетов) не позволяет осуществлять такие действия, что как следствие вызывает чрезмерную жесткость предложения непрерывного образования. Последствия этого отличия легко заметить, наблюдая за эволюцией непрерывного образования в польских и зарубежных вузах за последние двадцать лет. С одной стороны, имел место стремительный рост числа лиц, участвующих в разных формах непрерывного образования, с другой же стороны – незначительное, лишь ограниченное правилами развитие этой области университетского образования.

Чтобы обрисовать проблему, стоит привести пример Гламорганского университета 2004 г. Это небольшой вуз в Уэльсе (примерно 2000 студентов на стационарных формах обучения), привлекий в течение восьми лет более 20000 участников различных форм непрерывного образования. Нестационарное обучение реализуется в значительной мере в асинхронном режиме, причем средства на разработку содержания учебных программ для нужд дистанционного обучения, а также для организации и осуществления процесса обучения поступают из фондов Евросоюза. Возможность прийти с образовательными предложениями к значительному числу лиц появилась благодаря эффективной стратегии, опирающейся на хорошее знание образовательного рынка.

Пробел, вызванный отсутствием систематического изучения образовательного рынка в Польше, частично заполняется использованием результатов исследований, проводимых в рамках проектов, финансируемых из Европейского социального фонда. Результатом изучения среды должен быть определение числа лиц, заинтересованных в обучении, образовательных потребностей групп, заинтересованных в обучении, структуры группы и востребованных областей знаний. Таким образом, получает определенность характеристика образовательного рынка. Далее вуз определяет возможность адаптации программы непрерывного образования к параметрам упомянутой характеристики, выраженным в форме списка необходимых кадров, технических средств и инвестиций. К сожалению, вузы в организационном отношении обычно не готовы к такого рода деятельности. Структура публичных высших школ в Польше не предполагает даже мониторинга экономического положения, а тем более рынка труда. Чуть ли не повсеместная во всей Европе тенденция создания в рамках центральных структур вуза подразделений управления нестационарными формами обучения до сих пор не вызвала в Польше серьезного интереса. Поэтому все доступные источники информации об образовательных потребностях могут быть для вуза неоценимо существенны<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Wiśniewski Z. Rola uczelni w kształceniu ustawicznym społeczeństwie na przykładzie potrzeb edukacyjnych osób powyżej 50 roku życia. // E-mentor, 2008, nr 4 (26).



## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

### И. И. Цыркун

Развитие педагогической науки обусловлено социальным, экономическим и другими контекстами [1]. К новым контекстным условиям относятся; во-первых, развитие рыночных отношений и превращение образования в сферу массовых услуг, создание рынка образовательных услуг. Образование сегодня рассматривают как «социальный лифт», как средство построения личной карьеры. Намечился прагматический поворот в науке и жизнедеятельности человека; во-вторых, возникновение глобальной педагогической реальности – мировой педагогики. Мировой педагогический опыт богат и разнообразен, для него характерна изменчивость и перманентный реформаторский характер. В таблице представлены различные педагогические школы. Несмотря на наличие множества педагогических школ массовое образование в мире остается в основном традиционным с доминированием школы знаний. Перспективной является ранняя профессионализация и развитие школ труда и жизни.

Таблица

Классификация западных педагогических школ

| Основания классификации           | Типы западных педагогических школ                                                                                              |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Методологические ориентиры        | Позитивистские, прагматические, бихевиоральные, инструментальные, фрейдистские, гуманистические, экзистенциальные, религиозные |
| Особенности педагогических систем | Школы знаний, труда, жизни, конфессиональные, альтернативные                                                                   |
| Признак авторства                 | Школы Коменского, герbartианские, немецкие, Макаренко, Брунера, Скиннера, Вольдорфские, Д. Ховарда                             |
| Инновационность                   | Традиционные, умеренно радикальные, радикально новые                                                                           |

В-третьих, общая неудовлетворенность массовым образованием во всем мире «Реформаторский зуд» характерен для всех стран [1]. В то же время 70 % выпускников общеобразовательных школ мало способны к продуктивной деятельности, в большинстве стран осуществляется стратификация учащихся по экономическому признаку, учащиеся увлекаются релаксационной моделью жизни (алкоголь, наркомания, ранние неразборчивые половые связи, агрессивное поведение, стрельба в школе и др.).

В-четвертых, экологические и техногенные катастрофы, утрата человечеством ответственности за свое будущее и среду обитания. Девальвация принципов нравственности и ответственности.

В-пятых, глобальная информатизация, создание альтернативных способов получения образования (виртуальный университет, кафедра, школа и т. д.).

В-шестых, возникновение новых явлений: «киберзависимость», «молодежные субкультуры», игра «удушение» и др.

В целом можно констатировать, что в настоящее время у человечества отсутствуют модели цивилизованного человека и его достойного будущего. С учетом указанных выше контекстных условий педагогике необходимо найти ответы на известные вопросы: зачем учить?, чему учить?, как учить?, как учиться?, кто учит? и кто учится? новым смысловым содержанием.

Для педагогической науки характерны как общие стратегии научного познания, так и специфические. С позиций информационной концепции научного процесса наука – это сложная динамическая информационная система, созданная человеком для сбора, анализа и переработки информации с целью получения новых истин и практических приложений. Она функционирует на основе следующих законов: ускоренного движения (роста научного знания) и системного характера современной науки. Наука меняет свое отношение к практике. Исчезает идущая от греков противоположность между эпистемой (производством знания) и доской (его применением). Актуализируются технологическое знание и инновационная деятельность. В целом наблюдается (рис. 1) переход от классической модели научности, утверждающей назначение науки как отражение объективного мира в сознании субъекта, к неклассической, учитывающей роль познавательных средств, а от нее к постнеклассической. В этой модели принимаются во внимание субъект и практическая направленность знания, его полезность.



Рис 1. Направление развития моделей научности:  
S – субъект, O – объект, P – практика

К специфическим стратегиям развития педагогической науки относятся: интериоризация, экстериоризация, проблематизация и рефлексия.

*Стратегия интериоризации* связана с культуродигмальным характером развития педагогической науки. Это предлагает опору не только на внутренние механизмы, но и культурологический, социальный, субъективный и другие контексты. Культуродигмальный контекст реализуется посредством органической встроенности социального заказа в научную дисциплину в форме ценностных эталонов; взаимодополнительного существования различных позиций и точек зрения; проникновения в педагогическую науку других наук, актуализации междисциплинарных связей и проведения кросскультурных исследований. Например, «отношение учителей к инновациям», «причины школьной неуспеваемости» и др.



*Стратегия экстериоризации* предполагает доведение научного педагогического знания до практики, до педагогической деятельности, что исходно подчеркивает инновационную направленность педагогической науки, ее определяющую позицию в инновационном цикле (рис. 2).

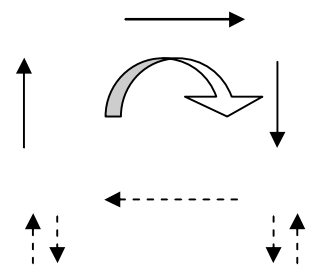


Рис. 2. Структура инновационного цикла:  
НП – научный поиск; СН – создание новшества; Рл – реализация новшества;  
Рф – рефлексия нововведения.

*Стратегия проблематизации.* На основе метода «Знаковой ретроспекции» [4] нами проанализировано 204 диссертации. Сравнительный анализ осуществлялся на примере диссертаций, защищенных по специальности 13.00.08. Теория и методика профессионального образования в Беларуси, России и Украине в период 2005–2009 гг. Установлено, что инновационные потоки задают следующие концепты – объективаторы: подготовка, готовность, профессиональное образование, культура и др. Тематический и проблемный анализ позволил в рамках стратегии проблематизации выделить два направления: (а) в инновационной системе осуществляется интенсивная дифференциация предметной области исследований и расширение их объектной области; (б) обогащаются инновационные потоки на основе актуализации новых проблем и тем исследований. Их определяют следующие концепты–объективаторы: подготовка педагога к инновационной деятельности, педагогический дискурс, профессионально-мобильный педагог, конкурентоспособность будущего педагога, базовое педагогическое образование (бакалавры), взаимодействие в условиях поликультурности, компетентность преподавателя магистратуры, индивидуальный стиль деятельности, гендерный подход, лидерские качества.

*Стратегия рефлексии.* В науке применяются различные идеалы научного познания: естественно-научный, гуманитарный, технологический [4]. Педагогика является социально-гуманитарной наукой и ориентируется на гуманитарный идеал познания. Это характерно для наук, изучающих человека. Однако в последнее время актуально обращение к доказательной педагогике.

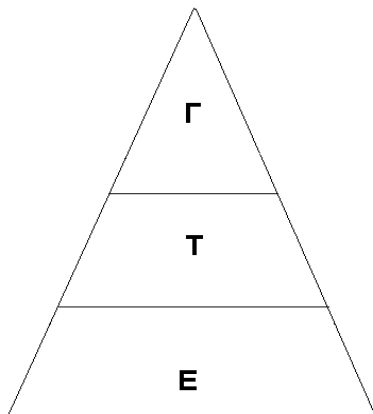


Рис. 3. Треугольник идеалов познания в педагогике

Это было выявлено в процессе деятельности автора статьи в качестве члена президиума ВАК. Научное экспертное сообщество ориентировано в большей степени на естественно-научный идеал познания.

Целесообразно отразить в модели педагогической науки все идеалы научного познания. На рис. 3 приведен «треугольник идеалов познания» в педагогике как науке. В его основании находится естественно-научный идеал познания (Е), определяющий доказательность педагогического влияния. Технологический идеал познания (Т) реализует в себе как (Е), так и гуманитарный идеал (Г). При этом (Г) является «цензором» всей исследовательской деятельности, проверяет ее на экологичность.

Между педагогической реальностью и ученым находится конструкт, состоящий из взаимосвязанных вопросов: (Е) – что есть?, почему?; (Г) – каким должно быть?; каким может стать?; (Т) – как сделать?

#### Список литературы

1. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? // Педагогика. 2010. – № 7. – С. 30–36.
2. Цыркун И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки // Адукацыя і Выхаванне. 2011. – № 8. – С. 16–24.
3. Цыркун И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры // Адукацыя і выхаванне. 2002. – № 8. – С. 51–58.
4. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
5. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

## **НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ХЕЛЬСИНКИ**

### **Т. Торма**

В докладе описывается и анализируется деятельность Финского центра образования взрослых (АЕС) города Хельсинки и его вклад в развитие образования взрослых в Финляндии. Центр предоставляет как общие курсы, так и ориентированные на специфические интересы. Основанный в 1913, центр прошел долгую историю и стал крупнейшим центром такого типа в Европе. Центр пользуется популярностью как у коренного населения Финляндии, так и у иммигрантов, что подтверждает важность подобных центров развития. Наибольшим спросом пользуются языковые курсы. Распределение студентов по возрасту достаточно равномерно, хотя незначительно преобладает группа “65 лет и более”. Центр принимал участие в различных международных и национальных проектах

В Финляндии существует хорошо развитая сеть из 330 неформальных образовательных учреждений для взрослых. Эта сеть развивалась на протяжении 150 лет наравне с гражданским государством. В сеть входят разнообразные учреждения: народные институты, муниципальные центры образования взрослых. Ставился вопрос о том, действительно ли все типы неформальных образовательных учреждений необходимы, но только вместе, имея разный исторический базис, разную специфику они могут обеспечить разнообразные запросы общества.

С полным текстом работы вы можете ознакомиться в сборнике Lifelong learning: Continuous education for sustainable development: proc. of Int. coop. / arr. N.A. Lobanov; sci. Ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov; PLSU, Res. Inst. Soc.-Econ. and Ped. Probl. of Lifelong Learn. – SPb: PLSU. 2012. Pt. I.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

**М. И. Вишневский**

Ключевые проблемы современного социально-гуманитарного образования вытекают из того, что оно непосредственно связано с формированием как теоретического, так и жизненно-практического мировоззрения образующейся личности через развернутое «представительство» культуры общества в содержании и организационных структурах образовательных программ. Наша исходная посылка состоит в утверждении, что современное состояние социально-гуманитарного образования, выражая стержневые идеи и интенции сложившейся культуры общества, активно влияет на ее дальнейшее развитие и во многом определяет ее будущий облик.

Выстраивая непрерывное социально-гуманитарное образование в современных общественных условиях, отмеченных масштабными, едва ли не всеобъемлющими трансформациями, следует учитывать, что степень ответственности здесь весьма высока. Неэффективность этой образовательной деятельности способна привести к тому, что новое поколение людей будет вступать в самостоятельную жизнь, плохо понимая существующие в обществе взаимосвязи, предъявляемые к участникам социокультурного процесса требования и последствия возможных ошибок. Поэтому первое побуждение составителей образовательных программ – обеспечение исчерпывающей полноты их содержания – как научного, так и жизненно-практического. Применительно к обществоведческому знанию это означает необходимость учесть наличие четырех основных сфер жизни общества: материально-производственной, духовной, политической и социальной и раскрыть специфику каждой из них, а также их тесную взаимосвязь и взаимопроникновение, требующие, в свою очередь, философско-мировоззренческого осмысления. Каждая из этих сфер жизни, а также и «стыки», переходы между ними исследуются соответствующими сложно структурированными науками или даже обширными группами наук, и в рамках общего образования как на уровне школы, так и на уровне вуза совершенно невозможно охватить весь этот почти необозримый массив знаний и социального опыта.

Полнотой содержания приходится жертвовать, либо отбирая для рассмотрения материалы, относящиеся только к некоторым наукам об обществе, человеке, культуре, охватывающие отдельные стороны их бытия, либо производя жесткий отбор предлагаемого для изучения содержания всех этих наук и сохраняя таким способом представленность в образовательной программе всех сфер жизни современного общества, а также философии как теоретико-мировоззренческого «ядра» культуры. Оба данных варианта имеют свои достоинства и недостатки. Пойдя по первому пути и уменьшив количество обязательных учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе либо соответствующих тематических разделов учебных программ средней школы, можно добиться более обстоятельного освоения школьниками и студентами немногочисленных специально выделенных содержательных блоков

в надежде на то, что на этой основе они смогут продолжать работать самостоятельно. Правда, проводимые исследования показывают, что на постсоветском культурно-образовательном пространстве высокая самостоятельность и результативность учащихся в выборе собственных образовательных траекторий не имеет массового распространения и в целом существенно ниже, чем в странах Запада [1].

Более оптимальным представляется движение по второму пути. В белорусской высшей школе в настоящее время прорабатывается такая схема построения цикла социально-гуманитарных дисциплин, которая обеспечивает преемственную связь со школьным курсом обществоведения и вместе с тем обеспечивает качественно новый уровень интеграции и практической направленности данных дисциплин. Предполагается членение этого цикла на четыре интегрированных модуля, кратко называемых «философия», «экономика», «политология», «история». В каждом из них выделяются дисциплины, обязательные для изучения (философия, основы психологии и педагогики – в первом, экономическая теория и социология – во втором, основы идеологии белорусского государства и политология – в третьем, история Беларуси в контексте мировых цивилизаций – в четвертом). Кроме обязательных для изучения дисциплин, в состав каждого интегрированного модуля включается достаточно обширный набор специализированных, нередко междисциплинарных модулей, из числа которых вузы предлагают на выбор студентам не менее восьми, а каждый студент должен выбрать не менее четырех. Намечено существенно уменьшить количество аудиторных занятий и соответственно увеличить объем самостоятельной работы студентов. Понятно, что в этом случае на первый план выдвигается определение критериев отбора содержания, обязательного для изучения. Думается, что здесь нужно соединить три ряда не вполне совпадающих между собой критериев такого рода. Первый их ряд определяется личностно-гуманистической направленностью образовательной деятельности в целом. В соответствии с данными критериями учить надо тому, что соответствует возрастным особенностям и обусловленной ими жизненной позиции, реальному социально-культурному статусу учащихся и студентов и перспективам их дальнейшего развития. Второй ряд критериев вытекает из современного состояния научных исследований в социально-гуманитарной сфере. Данные исследования могут носить как дисциплинарный, так и междисциплинарный характер; они различаются и по степени общности, и по преимущественной теоретической либо прикладной направленности; существенное значение имеют также принципиальные мировоззренческие и идеологические установки исследователей, сказывающиеся на направленности их познавательных интересов и своеобразии обосновываемых выводов. Очевидно, обязательными для изучения являются лишь те обществоведческие теории и идеи, фундаментальная роль которых в науке и в практике не вызывает сомнений. Их, кстати говоря, не так уж много, и особый интерес представляют те из них, которые преодолевают дисциплинарную обособленность научных исследований. Третий ряд критериев отбора содержания социально-гуманитарного образования в известной степени коррелирует с первым и вторым рядами и непосредственно выражает ту роль, которую играют определенные учения, научные разработки и идеи в

общем строе духовной жизни общества, в культуре определенной эпохи. Правда, понятие культуры отмечено удивительной многозначностью, даже некоторой размытостью, так что пользоваться им в конкретном исследовании весьма непросто. Не вызывает, однако, сомнений, что, размышляя о культуре, мы имеем в виду мир человеческого бытия. Более того, выбор определения культуры – это, как отмечает А. С. Кармин, по существу, выбор определения «природы человека» [2, с. 362].

Социально-гуманитарное образование потому и носит такое название, что в нем общекультурное содержание неотделимо от личностных аспектов бытия культуры. На всех уровнях образования здесь содержится обращение к личности учащегося, которому легче и естественнее воспринимать общее и существенное в их, так сказать, человекосоразмерности. Общее, выраженное только в абстрактных понятиях, ненаглядно и по-человечески не весьма убедительно. Не случайно люди, имеющие значительный жизненный опыт, оправданно не доверяют абстрактно-общему; они ощущают его формальный характер и неоднократно сталкивались с тем, что отвлеченные, чисто умозрительные рассуждения бывают, по существу, безответственными и способны маскировать грубые упрощения или своекорыстные устремления. Если же теоретические построения, относящиеся к общественному бытию, излагаются как выражение определенной позиции, несущей на себе как следы эпохи, так и отпечаток личности автора, то мы вправе считать, что они имеют определенные основания и заслуживают внимательного изучения, которое позволило бы понять их особую, специфическую истинность.

Выстраивая содержание социально-гуманитарного образования в целом, мы просто обязаны четко выделять те в принципе немногочисленные концепции и идеи, незнание которых ведет к невосполнимым потерям в общем понимании сути изучаемых дисциплин, а вместе с тем и сути явлений, процессов окружающей нас общественной жизни. Это базовое содержание нужно рассматривать основательно и без спешки. Все остальное целесообразно передать для самостоятельного изучения студентами. Возможно, наши сегодняшние представления о наиболее важном и сравнительно менее важном в багаже социально-гуманитарных наук в последующем будут пересмотрены и откорректированы. Делать это будут в том числе и наши сегодняшние ученики; через них пройдет будущая волна перемен, актуальность которых обсуждали их учителя, отмечая при этом высокое общекультурное значение учебного предписания «не навреди».

#### **Список литературы**

1. Булкин В.В. Социокультурная российская образовательная среда и ее совместимость с асинхронным учебным процессом // *Alma Mater*. 2010. – № 5.
2. Кармин А.С. На путях к теории культуры // *Фундаментальные проблемы культурологии: в 4 т. Т.1. Теория культуры*. – СПб.: Алетейя, 2008.

## **К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ УКРАИНЫ**

**В. П. Ляхоцкий**

Статус системы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования Украины как одной из составляющих последипломного образования на современном этапе определяется законодательством Украины об образовании. Цель повышения квалификации руководящих педагогических кадров – овладение ими системой новых знаний и формирование у них умений в рамках существующего образовательно-квалификационного уровня, в результате чего у слушателей повышается уровень профессиональной компетентности. Повышение квалификации руководящих и педагогических кадров образования в Украине происходит системно по следующим направлениям: обучение на курсах высших учебных заведений последипломного педагогического образования, на факультетах повышения квалификации педагогических университетов, выполнение методической работы на базе районных (городских) методических кабинетов (центров), постоянное самообразование.

Система повышения квалификации руководящих и педагогических кадров Украины по своей структуре – многофункциональная и разветвленная. За период своего существования она изменилась и модернизировалась, а именно: произошли изменения основных функций вышеупомянутых образовательных институций – от функций методических центров (научно-методическая и координационная) до функций высших учебных заведений III–IV уровня аккредитации (образовательная, научно-методическая, научная, координационная, международная). На современном этапе развития этой системы определилась тенденция к созданию в городах и областях Украины педагогических университетов, институтов, академий для повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования своего региона.

Такие изменения в системе последипломного педагогического образования Украины содействуют развитию системы, но оставляют нерешенными ее проблемы. Нерешенными остаются проблемы, связанные с уточнением роли и функций, с эффективностью системы повышения квалификации, подготовкой научно-педагогических кадров и их психологической готовностью к восприятию образовательных инноваций и перспективного педагогического опыта. У этой системы образования отсутствует самостоятельная законодательная и полная нормативно-правовая база, которая конкретизировала бы цель, задачи, функции последипломного образования. Остается проблемой недостаток кадрового обеспечения системы повышения квалификации педагогических работников высокопрофессиональными педагогическими и научно-педагогическими кадрами. Еще не усовершенствованы стандартизованные ( типовые) профессиональные программы и учебные планы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования, отсутствуют учебники и учебные пособия для слушателей курсов повышения квалификации. Для решения этих и других проблем ученые Национальной академии пе-

педагогических наук Украины определили пути и способы адекватной модернизации образовательной системы как ведущего фактора социально-культурного становления, успешной жизнедеятельности человека, его дальнейшего усовершенствования. Украинское общество, как и все человечество, находится под влиянием мощных глобализационных процессов, быстрых перемен условий жизни и утверждения исследовательско-инновационного типа развития, переосмысления ценностных ориентиров и стратегий человеческого бытия. В связи с этим повышается значение научного исследования состояния и прогнозирования тенденций, обоснования и проектирования практических мероприятий, достижения общественного консенсуса по реформированию сферы образования. Именно поэтому в Украине по инициативе и при поддержке Национальной академии педагогических наук создана Белая книга национального образования Украины [1].

Раскроем основные пути и способы реформирования такой сферы образования Украины, как последипломное педагогическое образования, а именно: повышение квалификации руководящих и педагогических кадров образования.

*Системное внедрение образовательных инноваций в содержание, формы и методы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров.* Одним из факторов повышения квалификации качества образовательных услуг является широкомасштабное использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, которые являются инновационными и качественно изменяют уровень самостоятельной работы личности, а именно: расширяют объем учебной информации; активизируют учебно-познавательную деятельность; содействуют внедрению методов объективного контроля. Такие (инновационные) системы обучения требуют активного использования мультимедийных учебников и пособий, новых форм подготовки учебных занятий (вебинары, дискуссии, «круглые столы», выездные занятия, тематические встречи и др.), самостоятельной работы, новых способов оценивания уровня профессиональной компетентности.

*Развитие очно-дистанционной модели повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования.* Начиная с 2000 г. в вузах последиplomного педагогического образования Украины внедрена инновационная модель обучения – очно-дистанционная. Ее характерными признаками является то, что она приближает отечественную систему повышения квалификации к мировым стандартам, содействует самореализации каждого, кто учится, имеет модульную структуру, соединяет обучение очное (до 10–12 дней) и дистанционное, которое длится 4–6 месяцев. В этой модели качественно меняется роль слушателей и преподавателей. Слушатели имеют возможность обмениваться опытом, дискутировать по актуальным проблемам образования, учиться на различных спецкурсах по выбору, посещать тренинги и семинары на очном этапе обучения, консультироваться, принимать участие в интернет-конференциях, электронных форумах, чатах на дистанционном этапе. Преподаватели выполняют роль не только лектора или руководителя семинара или тренинга, а и роль тьютора, который предоставляет различные консультационные услуги при обучении через систему Ин-



тернет или учебную электронную программу, например: «Прометей», «Мудл», «Веб-класс ХПИ», «Э-Фронт» и др.).

*Внедрение компетентностного и кредитного подходов. Создание системы кредитно-модульного обучения (на основе Европейской кредитно-трансферной системы) в повышении квалификации руководящих и педагогических кадров образования.* Кредитно-модульная система организации обучения в повышении квалификации руководящих и педагогических кадров образования предусматривает четкое определение составляющих профессиональной компетентности руководящих и педагогических кадров образования, диагностирования и мониторинга их развития; основывается на модульной технологии обучения и зачетных кредитах и является одной из современных образовательных инноваций. Сегодня по всем регионам Украины идет обсуждение положения «О внедрении европейской кредитно-трансферной системы в последипломном педагогическом образовании». Таким образом, сегодня в Украине в системе повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования для реализации вышеупомянутых изменений необходимо разработать Концепцию развития системы повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования, Закон о последипломном образовании в Украине, положение «О дистанционном обучении в учебном заведении», создать Национальный университет последипломного педагогического образования с Единым центром электронного обучения. Руководителям региональных органов управления образованием и наукой обратить внимание и содействовать экспериментальной работе по созданию и внедрению инновационных моделей повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования.

А перед руководителями учреждений последипломного педагогического образования стоит задача модернизировать структуру и содержание повышения квалификации педагогических работников разных категорий с учетом их профессиональной компетентности на принципах различных инновационных моделей организации обучения (кредитно-модульной, очно-дистанционной, индивидуальной), активно внедрять образовательные инновации в содержание, формы, методы обучения и организацию учебного процесса.

#### **Список литературы**

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
2. Ващенко Л.М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2 (19). – С.16–20.
3. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Олійник В. Реформування післядипломної педагогічної освіти на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №1 (18). – С. 3–7.
5. Підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти за дистанційною формою навчання / за заг. ред. В.В.Олійника. – К.: Логос, 2006. – 408 с.

## **О НЕКОТОРЫХ «НЕПРЕОДОЛИМЫХ ПРОБЛЕМАХ» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Н. В. Суша**

Система образования в Республике Беларусь на протяжении двадцати лет с момента обретения государственного суверенитета претерпевает серьезные изменения. Сравнивая ее текущее состояние с прошлыми периодами, приходится констатировать, что «революционный» путь модернизации образования, направленный одновременно на разрушение устаревших постулатов и эффективных достижений, себя не оправдал. Результат преобразований можно оценить скорее как отрицательный, притом что ресурсы, затраченные за это время, исчисляются в астрономических цифрах. Выпускники средней школы, несмотря на усовершенствование учебного процесса при помощи современных технологий (компьютерное обеспечение, Internet, электронные учебники и пр.), с каждым годом демонстрируют ухудшающуюся подготовку. Высшая школа, в свою очередь, готовит неконкурентоспособные кадры – выпускники учреждения высшего образования (УВО), в основном, не в состоянии полноценно выполнять свои трудовые функции.

Государственный аппарат управления системой высшего образования настроен на «глобальные» преобразования и постоянно упускает из виду «мелочи», которые, не будучи ликвидированными, мешают практической реализации «глобальных» идей. В качестве примера можно назвать несколько таких «мелочей».

Во-первых, учреждения высшего образования лишены права самостоятельно определять форму контроля знаний выпускников, в частности, устанавливать для некоторых специальностей государственный экзамен вместо защиты дипломной работы [2]. Такая замена позволила бы не только сократить дефицит потребности в профессорско-преподавательском стае (далее ППС), уменьшив учебную нагрузку, но и сэкономить 903166 белорусских рублей ( $\approx 110$  долларов США) на одного выпускника. Высвобождаемые финансовые ресурсы от 169 специальностей, для которых целесообразно ввести государственный экзамен, составят десятки миллиардов рублей [1]. В пользу замены дипломных работ государственными экзаменами можно привести и следующие аргументы: (а) для подготовки специалистов первой ступени высшего образования по многим гуманитарным специальностям (например, таким как бухгалтерский учет, анализ и аудит, финансы и кредит, правоведение и др.) требуются теоретические знания и практические навыки. Для развития же научных способностей предусмотрена вторая ступень высшего образования – магистратура; (б) развитие информационных технологий привело к тому, что очень часто дипломные работы выполняются студентами не самостоятельно и в значительной мере являются продуктами плагиата и компиляции; (в) члены государственной комиссии, как правило, не имеют возможности детально ознакомиться с содержанием дипломной работы и оценивают ее по докладу студента и отзывам рецензента, что порождает субъективизм оценки; (г) время, затрачиваемое студентом на написание ди-

пломной работы, может быть использовано более эффективно, например, для закрепления полученных знаний на завершающей стадии обучения; (д) потенциальная возможность значительно сократить календарные сроки подготовки специалистов.

Во-вторых, внешние члены Государственных экзаменационных комиссий, назначенные Министерством образования для частных учреждений высшего образования, в большинстве своем проявляют безразличие и некомпетентность в выполнении возложенных на них задач. Формирование Государственных комиссий по тому же принципу, который практикуется в государственных учреждениях высшего образования (только председатель – внештатный, а члены комиссии – штатные педагогические сотрудники учреждения образования), позволило бы усилить качественный состав комиссий и в значительной мере сохранить педагогическую нагрузку в пользу ППС частных учреждений высшего образования, работающего на постоянной основе.

В-третьих, открытие перспективных специальностей в частных учреждениях высшего образования практически недоступно из-за существующей процедуры, включающей, среди прочего, необходимость получения письменного одобрения от конкурирующего государственного учреждения высшего образования, в котором по решению Министерства образования функционирует учебно-методическое объединение. Во избежание недобросовестной конкуренции между учреждениями частной и государственной форм собственности учебные планы вновь открывающихся специальностей частных учреждений высшего образования было бы целесообразно утверждать только в структурных подразделениях аппарата Министерства образования Республики Беларусь.

В-четвертых, отменить статистический приоритет как критерий соответствия виду учреждения высшего образования (далее УВО) в отношении штатного контингента ППС. Во всех известных университетах мира предпочтение отдается ППС с наиболее высоким профессиональным уровнем и известностью по публикациям, научным и практическим достижениям. Очевидно, что именно профессионализм преподавателя является приоритетом в подготовке специалистов. Студентам совершенно безразлично, на каких условиях известный преподаватель сотрудничает с университетом. Главное в данном случае – имидж преподавателя.

В-пятых, согласно законодательству частные учреждения образования не являются коммерческой структурой и главной целью имеют не получение прибыли из основных средств, а обеспечение условий для реализации права граждан на образовательные услуги. В связи с этим представляется целесообразным освобождение частных УВО от налога на недвижимость, налога на землю, а также освобождение от оплаты за аренду земли.

В-шестых, кодекс Республики Беларусь об образовании предписывает обязательную выдачу студентам зачетной книжки и студенческого билета, что влечет за собой некоторые материальные, финансовые и трудовые затраты. Очевидно, что эта практика морально устарела. В Минском институте управления уже несколько лет действует электронный студенческий билет, позволяющий студенту: (а) в считанные секунды получить информацию об оценках своей успеваемости и получить распечатку из электронной учебной карточки

студента; (б) в считанные секунды получить справки для военкомата, налоговых органов, органов соцобеспечения и т. п., а также информацию о финансовых взаиморасчетах с институтом; (в) пользоваться библиотекой.

В-седьмых, централизованное тестирование в своей нынешней форме не является препятствием к получению высшего образования даже для тех абитуриентов, у которых полностью отсутствуют знания по дисциплинам, являющимся профильными по избранной ими специальности. Один из возможных выходов видится в установлении порогового уровня баллов, при котором сертификат может быть принят учреждением образования. Другой вариант – замена выпускных экзаменов средней школы на централизованное тестирование (при этом сертификат становится единственным документом, позволяющим участвовать в конкурсе для поступления в учреждение высшего образования).

В-восьмых, необходимо предоставить учреждениям образования право использовать приборы для подавления радиочастот мобильной телефонной связи в пределах учебных помещений во время занятий.

Нами приведен далеко не исчерпывающий перечень проблем. Некоторые из них можно устранить одним росчерком пера соответствующего государственного должностного лица, а для решения других требуется издание Указа Президента или внесение поправок в отдельные законы, или же принятие Постановления Советом Министров.

Из всего вышеизложенного напрашивается вывод, заключающийся в том, что пора остановить стайерскую гонку в системе высшего образования, тем более что эта гонка – беспризовая. Необходимо успокоиться, расслабить мышцы, напрячь нейроны и приступить к рутинной работе по расчистке «авгиевых конюшен».

#### **Список литературы**

1. Высшие учебные заведения Республики Беларусь по состоянию на начало 2008/2009 учебного года (стат. сб.) / Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. – Мн., 2008. – 173 с.
2. Суша Н.В., Суша Г.З., Путрич С.В. Инновации в дипломном проектировании, образовании и экономике // Инновационные образовательные технологии. 2010. – № 1 (21). – С. 3–9.

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

**С. Г. Вершловский**

В современной социальной ситуации человеческий капитал становится не менее, а может быть более значимым условием развития общества, чем природные богатства или выгодное территориальное положение страны. Среди факторов, его творящих, особое место занимает образование как система формирования интеллектуального богатства нации, как одна из важнейших сфер производства инноваций и формирования ключевых компетенций людей. Особое место в системе образования занимает образование взрослых, поскольку взрослость – наиболее длительный период жизни человека. Включенность в процесс непрерывного образования, «совмещенный способ жизнедеятельности» (Л. И. Анцыферова), оказывает существенное влияние на всю систему жизненных отношений личности. Эти особенности современной социально-образовательной ситуации дали возможность английскому андрагогу П. Джарвису заключить, что «формы образования для взрослых начинают рассматриваться в качестве основного, магистрального направления, а не некоего необязательного факультатива»<sup>1</sup>.

В истории образования взрослых как феномена культуры можно условно выделить два глобальных (по пространству и времени) этапа: (1) *доинституциональный*, возникший задолго до появления различных образовательных институтов и связанный с развитием личности взрослого на основе непосредственного (или косвенного) общения между учеником и учителем (в дальнейшем ставший *внеинституциональным*); (2) и *институциональный*, характеризующийся возникновением устойчивых типов и форм образовательной деятельности, норм и предписаний, регулирующих их функционирование, системы статусов и ролей, охватывающих всех членов института. Доинституциональное образование взрослых в древние времена представлено деятельностью великих Учителей: Иисусом Христом, Конфуцием, Аристотелем, Сократом, Цицероном и др. Они выступали перед своими учениками не просто в качестве коммуникаторов, трансляторов знаний, а личностями, способными с помощью Слова включать учеников в активную духовную и познавательную деятельность. Например, Иисус Христос, судя по содержанию Нового Завета, духовные знания доносил до своих учеников с помощью притч, иносказательный характер которых предполагал определенную интерпретацию и свободу выводов на основе их собственного жизненного опыта. Сократ, по свидетельству Платона, вел со своими учениками эвристические беседы, в ходе которых философ ставил вопрос или дилемму, а члены группы обменивались мыслями и опытом, чтобы найти ответ или решение.

---

<sup>1</sup> Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London, 1995. P.41.

Важной вехой в развитии доинституциональных (в дальнейшем внеинституциональных) форм образования явилось книгопечатание, поскольку «чтение играет не только образовательную роль, но активно влияет на саморазвитие и самоидентификацию личности, выполняя функцию самовоспитания»<sup>1</sup>. В этом контексте книга явилась источником мысленного диалога читателя с воображаемым автором, стимулирующим развитие логического и критического мышления. Эпоха Просвещения обогатила внеинституциональное образование новыми возможностями – практикой публичной дискуссии по актуальным проблемам развития общества и человека. Новое время внесло свою лепту в формы и виды образования взрослых – рабочие кружки как средство политического образования и т. д. В современных условиях, требующих от людей умения пользоваться такими социально-культурными средствами, как цифровые технологии и средства коммуникации для получения, управления и оценки информации, значимость внеинституциональных форм образования возросла.

В истории становления институционального образования взрослых особое место занимает XIX в. В Европе к числу первых институтов образования взрослых следует отнести датские народные высшие школы, идеологом которых явился священник, педагог и писатель Н. Ф. Грюндвиг (1783–1872). По его мнению, обучение взрослых должно сопровождаться: дискуссиями и обсуждением исторических примеров, способствующих повышению самооценки и самоуважения; изучением мифологии, представляющей хорошо понятные образы Добра и Зла; совместным пением и декламацией поэтических произведений; укреплением чувства принадлежности к сообществу; различными физическими упражнениями<sup>2</sup>. До конца XIX в. в городах и сельской местности Дании, Швеции, Голландии, Финляндии, Германии ученики и последователи датского просветителя создают первые народные высшие школы, приспособляя их к потребностям взрослых каждой из стран.

Анализ опыта обучения взрослых позволил американскому исследователю Э. К. Линдемону уже в 20-е гг. прошлого века сформулировать несколько ключевых особенностей, заложивших фундамент теории обучения взрослых: (а) мотивация – отправной пункт в организации обучения взрослых; (б) учебная ориентация взрослых направлена на решение жизненных проблем, поэтому подходящими единицами для организации обучения выступают не учебные предметы, а жизненные ситуации; (в) опыт – богатейший ресурс обучения взрослых, поэтому центральный метод образования – анализ опыта; (г) роль преподавателя, обучающего взрослых, заключается в том, чтобы вместе с ними заниматься процессом исследования, а не транслировать свои знания, а затем оценивать их усвоение; (д) с годами индивидуальные различия между людьми усиливаются, поэтому образование взрослых должно обеспечивать разнообразие стилей, времени и темпа обучения<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Браже Т. Г. Чтение взрослых как фактор влияния и на развитие личности: моногр. СПб.: СПбАППО, 2010. С. 34.

<sup>2</sup> Education for life. Conference on the Occasion of the Bicentenary of N.F.S. Grundvig. Denmark. 1983. P. 24.

<sup>3</sup> Lindeman E. The Meaning of Adult Education. New York, 1926.

Одним из примеров растущего внимания к организации и содержанию образования взрослых может служить деятельность российских просветителей: К. Д. Ушинского, В. И. Водовоза, Н. А. Корфа, В. И. Чарноруского, Н.А. Рубакина и др. Так, К. Д. Ушинский (1824–1870) в воскресных школах, возникших в первой половине XIX в. по инициативе отдельных предпринимателей, видел «замечательное и отрадное» явление русской жизни, свидетельствовавшее о пробудившейся у взрослых потребности в знаниях<sup>1</sup>.

Социально-экономические и социокультурные преобразования в жизни общества в XX в. стимулировали дальнейшее развитие разнообразных форм и видов институтов образования взрослых (библиотек, ассоциаций, клубов, народных университетов, средств массовой информации), расширивших образовательное пространство, в котором взрослые могли удовлетворить свои социальные, духовные и профессиональные потребности. Одновременно начиная с 20-х гг. XX в. все более отчетливо стала проявляться тенденция активного влияния внеинституциональных форм и видов образования, мобильно откликающихся на запросы практики. Так, к традиционным методам обучения (лекциям, семинарам, конференциям, стажировкам и т. д.) прибавились игровые технологии. Их прообразом явились игровые упражнения, ролевые игры, в которых дети отождествляли себя со взрослыми<sup>2</sup>, а также игры, в которые играют взрослые на протяжении всей жизни в соответствии со своими жизненными сценариями<sup>3</sup>. В систему образования взрослых игры пришли из военных и производственных игр. В настоящее время в системе институционального образования взрослых сложилась классификация игровых методик, включающая: деловые, учебные, организационно-деятельностные, производственные, исследовательские, проблемно-деловые игры и др. Аналогичный путь «из жизни в образование» проделала также технология групповой работы с использованием метода конкретных ситуаций. Притчи, инсценировки, позволявшие взрослым извлечь моральные уроки в процессе межличностного общения или в совместной деятельности с теми, кто невольно выступал (или выступает) в роли обучающихся, постепенно трансформировались (т. е. «институционализировались») в метод обучения. Так, в 20-е гг. прошлого века в западных школах бизнеса слушателям стали предлагать готовые ситуации, в той или иной мере имитирующие реальные, жизненные ситуации. Институционализация «жизненных университетов» привнесла с собой качественное преобразование характера обучения взрослых – диалог либо на межличностном уровне, либо в форме общения со своим внутренним Я. Институциональные виды образования первоначально строились (да и по сегодняшний день зачастую строятся) на иных теоретико-методических основаниях, о которых в свое время говорил К.Д. Ушинский<sup>4</sup>. Со временем под влиянием исследований в области психоло-

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Воскресные школы. Собр. Соч.Т.2. М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. С. 489.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии. 1966. №6.

<sup>3</sup> См. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. СПб.: Лениздат, 1992.

<sup>4</sup> Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» // Собр. соч. Т. 6. С. 306.

гии взрослых, возрастающих потребностей человека в развитии собственной личности и, несомненно, опыта общения, сложившегося во внеинституциональных видах образования, диалог как выражение подлинно человеческих отношений вступает «в свои права» в институциональных видах образования. Диалоговость качественно преобразует эту сферу образования взрослых различными вариантами дискуссий. Дискуссионность становится одним из критериев эффективного обучения взрослых. Дискуссионность, обеспечивая «встречу» новой информации с опытом обучающихся, обращена к их переживаниям, эмоциональному миру. Тем самым обогащаются ценностные ориентации людей, повышается эффективность приобщения к новым знаниям и умениям, а само обучение становится незавершаемым. В этом случае можно говорить об обогащении институциональных форм образования взрослых инновациями, сложившимися за пределами социальных институтов образования, контуры которого обозначились в XX в. и приобретают все более четкие черты в XXI в.

Вместе с тем институты образования, сохраняющие свою автономность, безличную форму объективированных отношений, делают человека объектом управления и манипулирования со стороны различных структур. В итоге обедняются возможности институционализированного образования в формировании субъектности взрослых как творцов своей образовательной деятельности. В этом случае можно полагать, что отношение взрослых к различным видам образования дифференцируется в зависимости, с одной стороны, от их потребностей и интересов, а с другой – от функций и возможностей видов и форм образования. Включенность в систему институционального («организованного») обучения продиктована в первую очередь «статусными» соображениями, требованиями нормативного порядка. В свою очередь, внеинституциональные формы и виды образования (прежде всего самообразование) позволяют достаточно полно реализовать познавательную мотивацию взрослых в профессиональной и общекультурной сферах. Разумеется, при подобном «распределении» мотивов «лидерство» будет сохраняться за внеинституциональными видами образования. Хотя высказанные предположения нуждаются в специальном исследовании, некоторым основанием для их подтверждения служат данные исследования, проведенного Высшей школой экономики совместно с фондом «Общественное мнение», аналитическим центром Юрия Левады среди взрослого населения страны (в возрасте 25–65 лет)<sup>1</sup>. Исследование, в частности, представляет значительный интерес в том отношении, что оно обнаружило зависимость участия взрослых в дополнительном образовании от их возраста. Наиболее вовлеченной в систему дополнительного образования оказалась группа в возрасте 35–54 лет (59,6 %), из них 58,9 % обучаются самостоятельно. За ней следует молодежная группа (25–34 г.), соответственно 33,9 и 31,2 %. Замыкают возрастную характеристику респонденты предпенсионного и пенсионного возраста (55–64 года): 6,5 и 9,9 %. Как видим, далеко не каждый период жизни содействует осознанию образования в качестве одной из основных форм

---

<sup>1</sup> Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Вопросы образования. 2010. №2. С. 178–186.



жизнедеятельности человека. На «ранних» и «поздних» этапах взрослости обедняется мотивация, побуждающая человека включиться в дополнительное образование. Она либо еще не сформировалась (как в молодежной группе), в этом определенная вина предшествующего этапа образования – высшего или среднего профессионального, либо перестала быть значимой в связи с изменением статуса в самой старшей по возрасту группе).

Вызов, который бросают внеинституциональные виды образования, должен быть принят системой образовательных институтов для своего «самосохранения». Возникает все более острая необходимость в приближении содержания дополнительного образования к запросам взрослых, а технологии обучения – к их психологическим особенностям. По существу, речь должна идти об интеграции рассматриваемых видов образования, на необходимость которой обращают внимание материалы Болонской декларации. Можно полагать, что в этом случае дополнительное образование (постдипломное в том числе) станет более действенным фактором в качественном изменении жизненной и профессиональной позиции взрослых. Если в этом контексте рассматривать деятельность и перспективы развития институтов постдипломного педагогического образования, то чем шире будут использоваться активные методы обучения под руководством преподавателя (методиста) как андрагога, тем больше оснований надеяться на развитие позиции обучающихся как субъектов образовательной деятельности, а также на обратное влияние институционального образования на самообразовательную деятельность. В конечном счете в «андрагогизации» содержания и методов дополнительного (постдипломного) образования – ключ к качественному преобразованию профессиональной позиции взрослых, в том числе и учителей.

## **ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОЙ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**Р. А. Аязбекова  
А. А. Булатбаева**

В настоящее время система высшего образования Республики Казахстан полностью перешла на современную многоуровневую модель подготовки высококвалифицированных специалистов «бакалавр – магистр – доктор PhD». Это свидетельствует, во-первых, о достаточно высоких темпах трансформации системы высшего образования Казахстана в мировую образовательную систему, и, во-вторых, о полноценном включении в Болонский процесс. Свидетельство тому – создание вузов нового типа, в частности, в столице Казахстана – Астане Назарбаев университета, который представляет собой сплав науки, образования и инноваций. Создание такого университета отражает процесс развития казахстанской высшей школы, поэтапное ее вхождение в мировое образовательное пространство.

Перспективы развития казахстанской высшей школы освещены в документе, разработанном Правительством Республики Казахстан, а именно – в Концепции образования Республики Казахстан (2004–2015 гг.) [1]. Концепция является научно-теоретическим и методологическим документом, определяющим цели и задачи, структуру, содержание и основные стратегические направления развития образования Республики Казахстан. Основная ее цель – качественное высшее образование через дальнейшую демократизацию управления образованием, обновление содержания образования и совершенствование качества подготовки специалистов. Одной из главных задач, стоящих перед высшим образованием, – совершенствования системы управления вузами в соответствии с требованиями открытого демократического общества. Инновационные преобразования в системе образования Казахстана, разработка и внедрение новых технологий обучения, новых информационных технологий требуют от современного вуза своевременного решения, поставленных перед ним новых задач. К 2015 г. должна полноценно функционировать Национальная инновационная система, а к 2020 г. – она уже должна давать результаты в виде разработок, патентов и готовых технологий, внедряемых в стране [2].

С введением в действие Закона Республики Казахстан «Об образовании» была создана правовая база организации системы эффективного высшего профессионального непрерывного образования. Возникла новая парадигма высшего образования. Согласно этой парадигме требовалось новое осмысление содержания высшего образования, признание новой роли высшей школы и рассмотрения студента как личности, как будущего профессионала, которому необходимо не столько приобретение знаний, что немаловажно само по себе, сколько освоение технологии познания мира, усвоения и применения на практике полученных им знаний в процессе обучения в вузе [4].

Рыночная экономика в Казахстане привела систему высшего образования к новой атмосфере, где все подчинено конкурентоспособным силам. Важным результатом влияния рыночных отношений на казахстанскую систему высшей школы является возникновение и рост негосударственных образовательных учреждений с различными типами программ обучения и образовательных услуг [5]. Приведем пример: если в 1990/1991 учебном году во всем Казахстане функционировали 55 вузов, то в настоящее время только в одном городе Алматы насчитывается 53 различных высших учебных заведений, а именно: 19 академий, 28 университетов, 6 институтов [6].

Постсоветские реформы в значительной степени изменили психологию казахстанцев. В частности, это касается установки по отношению к выбору востребованных профессий как важнейшего фактора достижения успеха в карьере и материального благосостояния, а не просто получения диплома о высшем образовании. Иными словами, во главу угла ставятся формирование, становление и развитие образованной, креативной, сознательной, нравственно и физически здоровой личности. В этих целях все образовательные учреждения, включая и высшие учебные заведения, стремятся создавать условия для разносторонней, творческой деятельности обучающихся, а также использовать специальные формы обучения одаренных школьников и студентов. В настоящее время студенты, как региональных, так и Национальных университетов, в результате введенного механизма государственной поддержки, могут в течение семестра пройти обучение в лучших европейских вузах.

Наука должна стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, необходимым элементом подготовки профессионала. Поэтому в настоящее время создаются учебно-научные организации, технопарки для совместного проведения научных исследований вузами и другими организациями [7]. Следует отметить, что теперешняя многоканальная система финансирования высшей школы Казахстана также является показателем изменения установки на высшее профессиональное образование как ценности. Изменилось представление о международном сотрудничестве. До создания вышеназванного Назарбаев университета, в 2001 г. открылся Казахстанский институт менеджмента, экономики и прогнозирования, затем появились Казахстанско-Британский институт, Казахско-Американский университет, Казахско-Германский университет, Казахско-Турецкий университет и др. Эти высшие учебные заведения работали по американским либо по европейским программам обучения. Ежегодно молодые казахстанцы по учрежденной Президентом Казахстана Н. Назарбаевым программе «Болашақ» имеют возможность учиться в престижных вузах США, Великобритании, Германии и т. д. Иными словами, для молодого поколения Казахстана предоставлена академическая мобильность, свобода выбора высшего учебного заведения и профессии. Кроме того, проводятся международные специализированные аккредитации высших учебных заведений, что, естественно, способствует повышению качества обучения в вузах.

Возникновение новых ценностей, принятие новой миссии образования обострило проблемы высшей школы, что привело к проведению реформы системы высшего образования в республике. В результате данной реформы высшей школы создались психологические предпосылки для формирования новой личности обучающегося, активной и созидающей, способной отстаивать свои права. Свидетельством тому являются выступления студенческой молодежи, добившихся отставки министра образования и науки, повышение политической и экологической культуры студентов (активное участие в избирательных кампаниях, создание молодежных партий и движений, участие в экологических мероприятиях и т. д.).

К важнейшим психологическим предпосылкам устойчивого развития, на наш взгляд, относятся: (а) установка населения на восприятие высшего образования как ценности; (б) активный интерес и потребность получить востребованную специальность; (в) способность преподавателей и руководителей вузов перестроить подготовку профессионалов в соответствии с требованиями новой социально-экономической и политической ситуации; (г) формирование у обучающихся вкуса к свободе слова, осознанию необходимости равенства всех, признания обязанностей и прав каждого индивида; (д) развитие чувства уверенности преподавателей в своих силах, способностях вместо ощущения невостребованности, имевшего место в девяностые годы прошедшего столетия; (е) появление возможности для самореализации и самутверждения преподавателей, развития у них способности к конкуренции в своей профессиональной сфере и др. Следует отметить, что постепенно сформировалось осознание невозможности установления прямой корреляции между инвестициями в образование и прямой отдачей от нее. Точка зрения на эту важную сферу, как на ту, которая только лишь потребляет, но не производит, давно устарела и требует искоренения, поскольку высшее образование производит свой особый продукт – подготовку высококвалифицированных профессионалов.

Перечисленные психологические предпосылки, по нашему мнению, не менее экономических, способствуют устойчивому развитию высшей школы, что, в свою очередь, обеспечивает качество обучения. Другими словами, устойчивое развитие того или иного казахстанского высшего учебного заведения означает его конкурентоспособность и престижность. Престиж вуза обеспечивается высокой квалификацией профессорско-преподавательского состава, применением ими современных образовательных технологий и высоким уровнем их научно-исследовательской деятельности. Чем престижнее вуз, тем большие возможности для привлечения как студентов – «клиентов», плата которых за обучение относится к одной из частей финансирования учебного заведения. Таким образом, современный этап развития казахстанских высших учебных заведений характеризуется динамическим развитием в контексте ведущих мировых тенденций.

Сегодня казахстанская система высшего профессионального образования, человеческий капитал рассматриваются в качестве критерия уровня общественного развития, основного компонента жизни человека и общества.

#### **Список литературы**

1. Концепция образования Республики Казахстан (2004–2015 гг.). – Астана, 2011.
2. Послание Президента страны Н.А.Назарбаева к народу Казахстана «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации». – 2010.
- 3.Сборник законодательных и нормативно-законодательных документов по высшему образованию. – Алматы: Министерство образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан, 1998. – С. 312–340.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Астана, 2007.
5. Аязбекова Р.А. Реформирование высшей школы в период перехода к рынку // Демократическая модернизация Казахстана: стратегия развития в 21-ом веке. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – С. 101–105.
6. Информация о более чем 150-ти учебных заведений города Алматы. – Алматы: DFVYUR, 2010. – С. 32–66.
7. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы. – Астана, 2004. –С. 17–20, 23–24.

## ИСТОРИЧЕСКИЕ СТУПЕНИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. А. Лобанов**

*Вступив на ступень эскалатора  
непрерывного образования,  
человек обрёл себя на положение  
вечно недоучившегося студента.*

Непрерывное образование (далее – НО) как социальное явление сравнительно недавно (в 50–60-е гг. прошлого века) стало предметом научного интереса и самостоятельного объекта, и предмета изучения. Оно уже имеет длинную предысторию и пока ещё короткую историю, и тем не менее, как мы полагаем, у него есть право на периодизацию, и не только в силу своего всемирного значения и распространения, но ещё и потому, что оно изменило наше представление о постоянстве «меновой ценности» образования, а само образование – знания, умения, навыки – на рынке труда стало выступать таким же конкурентным товаром, как автомобили и пылесосы, а потому (или в силу этого) его стали рассматривать в качестве «недолговечного продукта».

Вопросы периодизации – будь то эволюция животного мира Земли, история государства, развитие космонавтики, другое – всегда имели принципиальное значение для исследователя, стремящегося понять внутреннюю природу изучаемых явлений или процессов, их устойчивость во времени и пространстве, масштаб проявления, ожидаемые изменения в будущем и влияние этих изменений на социальное и/или техногенное развитие общества. Служебная роль периодизации как раз и заключается в том, что она позволяет исследователю увидеть место изучаемого им явления или процесса во временном ряду других процессов или явлений и попытаться «проложить» путь в ожидаемое будущее. Попытки периодизации НО предпринимались как отечественными, так и зарубежными исследователями, и у каждого из них было своё «временное лекало». Некоторые авторы истоки НО относили к эпохе ранних мировых цивилизаций, другие связывали начала НО со становлением индустриального общества. Периодизация социальных процессов всегда несёт на себе отпечаток авторского видения, это отражение концептуального взгляда исследователя или исследователей, некое приглашение к размышлению о содержательно-временной структуре рассматриваемого общественного процесса. И в то же время периодизация общественных процессов – необходимое условие их системного понимания во времени и пространстве.

Во всех промышленно развитых странах образование, обретая всё более и более черты НО, выдвигается в ряд стратегических ресурсов, определяющих не только конкурентоспособность той или иной страны на мировых рынках, но и её экономическую независимость и национальную безопасность. НО по праву вошло в когорту глобальных процессов. Мы все в той или иной степени вовлечены в этот глобальный процесс, хотя многие пока не доосознают важность произошедших перемен. Д. Нейсбит двадцать лет тому назад в мировом развитии (на примере США) выделил одиннадцать глобальных тенденций (мегатрендов), которые определяют и будут определять в будущем развитие всего мирового сообщества<sup>1</sup>. Не обсуждая, почему непрерывное образование не было включено в систему глобальных тенденций, считаем возможным дополнить его классификацию двенадцатым мегатрендом: от традиционной системы образования («Образование на всю жизнь.») к НО («Образование через всю жизнь»)<sup>2</sup>. По меткому определению Д. Нейсбита, «Тренды – как лошади: на них легче ехать туда, куда они сами направляются.». Понимание глобальной сущности НО как исторически обусловленной тенденции, вытесняющей из образовательного пространства традиционную систему образования, имманентно лежит в основе нашего концептуального подхода к периодизации НО.

Одна из первых отечественных попыток анализа временных вех становления и развития НО была предпринята В. Г. Онушкиным на примере зарубежного опыта<sup>3</sup>. В основу его периодизации положен хронологический принцип, что позволил ему выделить четыре этапа в развитии этого процесса: (1) проблема рассматривалась в контексте образования взрослых как компенсация недостатков школьного образования или получения дополнительных знаний, необходимых для жизни (50-е – начало 60-х гг. XX в.); (2) повышение квалификации (60-е гг. XX в.); (3) НО стало необходимым для получения «job qualification», т. е. уровня квалификации, имеющего межотраслевой статус (конец 60-х гг.); (4) акцент был сделан на «life qualification», т. е. образование как средство, увеличивающее «человеческий капитал» этой социальной группы населения. Не разбирая подробно взгляды автора по

---

<sup>1</sup> Нейсбит Д. Мегатренды; пер. с англ. М. Б. Левина. – М.: Аст; Ермак, 2003. 380 с. В своей работе Д. Нейсбит выделил в мировом развитии одиннадцать мегатрендов («От индустриального общества к информационному», «От форсированной технологии к балансу высокой технологии и душевного комфорта», «От национальной экономики к мировой», «От иерархии к сетевым структурам» и др.).

<sup>2</sup> Lobanov N. A. The eleventh megatrend – continuous education // Lifelong education: continuous education for sustainable development: proceedings of international cooperation in the realm of continuous education for sustainable development. Vol. 5. Under scientific editorship of N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov; arrangement of N. A. Lobanov. – Saint-Petersburg: Alter Ego, 2007, s. 285-287.

<sup>3</sup> Онушкин В. Г. К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования // Проблемы непрерывного образования взрослых: сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ общего образования взрослых / под ред. В. Г. Онушкина, В. А. Тарасова. Л.: Изд-во НИИ ООВ АПН СССР, 1979. С. 68–69.

этому вопросу, отметим, что эта периодизация относилась к НО не столько как процессу, сколько к динамике концептуальных взглядов зарубежных исследователей, а непродолжительность выбранных интервалов размывает предложенные границы этапов. Отдельные вопросы периодизации рассмат-



Таблица

Количество страниц в Интернете (Яндекс),  
которые соотносятся с терминами, указанными в таблице,  
на последние числа месяца 2011 г.

| Сферы<br>непрерывного образования<br>(ключевые слова) | Количество страниц, млн |         |       |        |       |       |       |        |
|-------------------------------------------------------|-------------------------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|
|                                                       | Январь                  | Февраль | Март  | Апрель | Май   | Июнь  | Июль  | Август |
| Непрерывное образование                               | 6                       | 6       | 6     | 5      | 6     | 6     | 30    | 32     |
| Непрерывное образование в России                      | 3                       | 4       | 4     | 3      | 4     | 4     | 18    | 18     |
| Непрерывное профессиональное образование              | 3                       | 3       | 3     | 3      | 3     | 3     | 8     | 8      |
| Непрерывное профессиональное образование в России     | 2                       | 2       | 2     | 2      | 3     | 3     | 7     | 6      |
| Непрерывное обучение                                  | 4                       | 4       | 4     | 7      | 5     | 5     | 17    | 17     |
| Непрерывное самообразование                           | 0,248                   | 0,252   | 0,262 | 0,249  | 0,285 | 0,271 | 0,725 | 0,757  |
| Неформальное непрерывное образование                  | 0,318                   | 0,284   | 0,310 | 0,276  | 0,310 | 0,309 | 1     | 1      |
| Информальное непрерывное образование                  | 1,763                   | 1,858   | 2,085 | 1,738  | 2,428 | 2,475 | 2,988 | 3,357  |
| Непрерывное образование взрослых                      | 2                       | 1       | 1     | 1      | 1     | 1     | 6     | 6      |
| Непрерывное педагогическое образование                | 2                       | 2       | 2     | 1      | 2     | 2     | 5     | 4      |
| Непрерывное экономическое образование                 | 3                       | 3       | 3     | 3      | 4     | 4     | 9     | 9      |
| Непрерывное медицинское образование                   | 3                       | 2       | 2     | 2      | 3     | 3     | 7     | 7      |
| Непрерывное техническое образование                   | 3                       | 3       | 3     | 3      | 3     | 4     | 9     | 9      |

Однако со времени этой публикации темпы территориально-отраслевого распространения НО во всём мире многократно ускорились, что можно наглядно продемонстрировать на примере числа страниц в Интернете (Яндекс), соотнесённых с тем или иным термином из «Словаря непрерывного образования»<sup>1</sup> [6]: информационный массив термина «Непрерывное образование» в январе 2011 г. составлял 6 млн стр., а в августе этого же года – 32 млн стр.; термин «Непрерывное образование в России» в эти же интервалы времени составлял следующие информационные массивы: 3 млн стр. и 18 млн стр. и т. д. (см. табл.). За эти годы углубилось и понимание теоретических и практических вопросов НО. Все это позволяет автору ещё раз обратиться к вопросу о периодизации и предложить новый подход к периодизации

<sup>1</sup> Непрерывное образование: кр. слов. 6-е изд., доп. / сост. и предисл. Н. А. Лобанов; под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. СПб.: Петрополис, 2004. – 72 с.

НО, которая не только фиксирует прошлые шаги на этом пути, что было характерно для всех предыдущих классификаций, но и продолжит её временной ряд в будущее:

1-й этап – *эмпирический*, для которого характерно стремление исследователей в разных странах мира независимо друг от друга объяснить феноменологию НО и обрисовать его контуры (середина 50-х – середина 80-х гг. XX в.);

2-й этап – *научный*, для которого характерно завершение в своей основе концепции НО и её служебной социальной и экономической роли в национальном и мировом развитии (вторая половина 80-х – до 2000 г.);

3-й этап – *организационно-системный*, для которого характерно завершение формирования глобальной (всемирной) системы НО и создание государственных национальных систем НО как целостных систем образования (начало 2000 г. ...). Это время, в которое мы живём и являемся одновременно и субъектами этого процесса, и его творцами. Разумеется, временные границы формирования национальных государственных систем НО у государств будут существенно различаться, но для промышленно развитых стран разброс дисперсии будет незначителен;

4-й этап – *глобально-системный*, для которого характерен переход *от всеобщего права граждан на образование ко всеобщему праву на непрерывное образование* (за пределами 2020–2025 гг.)<sup>1</sup>. В дискуссиях о том, является наше общество постиндустриальным, информационным или обществом «третьей волны», «обществом потребителей» или «экологических самоубийц», мы не заметили, как одна эпоха в образовании человечества сменилась другой, как одна «образовательная цивилизация» начала по всему фронту вытеснять другую. Страна, которая первой, или одной из первых, осуществит переход к всеобщему непрерывному профессиональному образованию (а Страна Советов уже однажды показала подобный пример, осуществив первой и впервые в мире беспрецедентный переход к всеобщей грамотности) обеспечит себе мировое лидерство в научно-техническом и социальном развитии, но прежде всего, обеспечит устойчивый рост своей экономики и благосостояния населения, создаст надёжный щит национальной безопасности. Государства и международные сообщества не могут не понимать значения строительства новой системы образования, обеспечивающей им приоритеты в международном развитии<sup>2</sup>. Путь этот длителен, и для России, по нашему мнению, может составить от 10–15 до 15–20 лет. Однако решать этот вопрос необходимо не завтра, а сегодня. Следует незамедлительно приступить к разработке Государственной национальной программы «О поэтапном переходе к всеобщему профессиональному непрерывному образованию».

---

<sup>1</sup> Лобанов Н. А. Непрерывное образование в контексте всеобщих прав человека // Известия на съюза на ученици – Слвен // Национална конференция с международно участие «Образотелни технолог 2011» на ТУ – София, ИПФ – Сливен (30 септември – 2 октомври 2011 г., гр. Сливен, Болгария). Сливен: И-ПФТУ София, 2011. С. 7–9.

<sup>2</sup> Лобанов Н.А. Союзное государство на пути к обществу непрерывного образования / Пед. образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы V междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 20 октября 2011 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко. Мн., 2011. С. 91–94.

## **ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СНГ**

**К. А. Пшенко  
М. С. Якушкина**

Исторический опыт показывает, что каждый новый этап развития любого государства всегда сопровождается пересмотром принципов государственной политики в области образования взрослых и педагогического образования. Образование взрослых благодаря своей гибкости, оперативности и сравнительно небольшим затратам является именно той сферой образовательной практики, которая способна эффективно содействовать успешному разрешению политических, социально-экономических, культурных проблем. Такого рода зависимость темпов развития общества от качественных и количественных показателей, характеризующих состояние образования взрослых, видимо носит характер объективной социальной закономерности. Во всяком случае, в мире нет страны, которая не была бы обязана образованию взрослых своим экономическим и культурным прогрессом.

В условиях недостатка ресурсов в системе образования в государствах-участниках СНГ с конца 90-х гг. особенно ощущается ценность ресурса кооперации различных групповых субъектов образования стран Содружества.

Необходимость комплексного исследования проблемы взаимодействия социокультурных институтов на межгосударственном уровне обратила нас к моделированию как методу, который позволяет наиболее полно разработать и построить модели рассматриваемых взаимосвязей. Теоретический анализ литературы по проблеме взаимодействия социальных институтов (А.И. Адамский, С.Ю. Афанасьева, М.Ю. Кожаринов, Е.Е. Комарова и др.), изучение опыта решения проблемы взаимодействия в различных регионах России и за рубежом, а также массового и передового опыта преподавателей вузов, учреждений дополнительного профессионального образования, музейных педагогов, методистов и психологов, организаторов образования и некоторых других специалистов позволил выделить следующие основные модели взаимодействия социокультурных институтов по субъектам взаимодействия: (а) взаимодействия сети различных образовательных учреждений (например, вуз – вуз, сетевой университет, сеть инновационных учреждений на базе интернет-технологий и др.); (б) взаимодействия учреждений основного профессионального образования с учреждениями дополнительного профессионального образования (вуз – центр технического творчества молодежи); (в) взаимодействия образовательных учреждений и других социокультурных учреждений различной ведомственной принадлежности (образовательное учреждение – музей, образовательное учреждение – музей –

театр); (г) взаимодействия разновозрастных сообществ педагогов, сотрудников музеев, театров, библиотек, исследовательских институтов, предприятий и т. д. (различные творческие объединения по интересам, клубные сообщества, общественные и молодежные движения, проектные команды и др.); (д) взаимодействия социокультурных комплексов сельской местности (методический центр – музей, методический центр – социальные службы, дом культуры – методический центр и др.); (е) взаимодействия научных учреждений и разных социокультурных институтов.

На основании анализа литературы по проблеме взаимодействия социокультурных институтов и опыта их в сфере образования взрослых нами был описан потенциал различных субъектов взаимодействия социокультурных институтов, а также выделены теоретические модели взаимодействия, которые, с нашей точки зрения, могли бы оказать наибольшее влияние на формирование образовательного пространства СНГ (например, модель на основе взаимодействия разных социокультурных институтов определенной территории или модель на основе взаимодействия различных образовательных учреждений и др.). Отражением поиска новых форм взаимодействия, по мнению специалистов, стало сетевое взаимодействие (К.С. Пигров, И.М. Реморенко, М.Ю. Кожаринов, А.И. Адамский и др.) [1]. В современной литературе «сетевое взаимодействие» применяется в различном смысловом выражении [2] и рассматривается применительно к различным средам его организации (в виртуальной среде, в социальном пространстве). Сегодня сети, которые создают условия для возможного действия, но не обеспечивают взаимный интерес субъектов, не столь важны. Появились сети, порождающие новые человеческие отношения, поддерживающие реальные взаимодействия субъектов, педагогические идеи. Цель такой сети – «поставить в известность», выработать новую связь, достичь изменения ее субъектов. Смысл – во встрече разных и непохожих друг на друга участников сетевого взаимодействия. Иногда эти сети называют социально-функциональными или контактными. Например, в музейном деле такую сеть представляют крупные музейные выставки-фестивали. Они не только демонстрируют достижения мастеров, как в традиционном музее, но с участием посетителей конструируют общее отношение к культурным событиям и художественным объектам. Культурные артефакты возникают как новое содержание на основе встречи друг с другом непохожих друг на друга представлений. Появляются сети как структуры, обеспечивающие эти связи, например через Интернет, педагогическую печать, электронную почту. Сетевое взаимодействие можно рассмотреть как систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики. Такая система связей представляется модельной, так как образовательные институты, входящие в нее, одновременно являются частью ведомственной вертикали. Основанием для возникновения и становления сетей могут быть только культурно-образовательные инициативы. Сеть, например, представляет собой сообщество социокультурных институтов не только как организаций, но и как неких способов формирования образовательных культур. Если рассматривать

культуру как самодетерминацию личности, то «образовательную культуру» можно определить как культурную форму, в которой происходит самоопределение личности. Для этого необходимо, в первую очередь, определение образовательных потребностей возможных участников образовательного процесса и видов деятельности, изменяющих и развивающих эти потребности. Возникает возможность претворить общественные образовательные потребности в тенденции. Далее следует решение проблемы инновационного повышения квалификации в сети. Сеть становится «диалогичной», обогащающей возможности самоопределения личности; рефлексией, осмыслением будущего через прошлое в настоящем [3]. Цель создания сетевых организаций – конкурентное сотрудничество, позволяющее сохранять стимулы к развитию и интенсифицировать сотрудничество в тех направлениях, где оно приносит взаимную пользу.

Выделяют несколько моделей сетевой организации: первый вариант связан с объединением нескольких учреждений вокруг наиболее сильного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое исполняет роль «ресурсного центра»; второй – основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных ресурсов. Возможно создание сетей, интегрирующих локальные сети. Формирования эффективных сетей «сверху» добиться нельзя, невозможно разработать универсальную оптимальную модель сети. Модели формируются с учетом местных социальных, географических, экономических и иных условий. Разработать оптимальные модели с учетом всех конкретных условий, которые задаются отдельными регионами и государствами, а затем их реализовать на практике могут только сами участники сетей [4]. Процесс взаимодействия социокультурных институтов объединяет в единую сеть образовательные учреждения и учреждения культуры, медицинские и спортивные учреждения, производственные предприятия, центры, факультеты дополнительного образования, подготовительные и обучающие курсы, учебно-консультационные отделы и другие подразделения, осуществляющие основные и дополнительные образовательные, просветительские, культурные программы в соответствии с запросами и потребностями граждан.

Взаимодействие социокультурных институтов в условиях формирования и развития образовательного пространства ведет к созданию структуры нового типа, рассчитанной на объединение ресурсов различных учреждений и государств.

#### Список литературы

1. Патюрьель Р. Создание сетевых организационных структур // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №3. – С. 43–57.
2. Звездунова Г.В. Сетевое взаимодействие кафедры управления образованием института дополнительного образования РГПУ и Каменского педагогического колледжа / Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: Региональные, глобальные и информационные аспекты. Вып.1. – СПб., 2001.
3. Слободчиков В.И. Со-бытийная общность // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – С. 88.
4. Посохина Е.В. Методические рекомендации по организации муниципальной образовательной сети (сетевого взаимодействия) <http://www.internet-school.ru/>



стью, осуществляет аксиологизацию мира, ощущая собственную ценность. Для гармоничного всестороннего развития люди нуждаются в качестве *conditio sine qua non* во многих различных ценностях. На протяжении жизни человека неоднократно меняются его ценностные предпочтения, их количество, содержание, значение, ранг и важность. Ценности, предпочитаемые человеком, образуют определенную иерархическую систему, в которой одни ставятся выше других. Как правило, одна из ценностей позиционируется на вершине как наиважнейшая для личности, как – *summum bonum*. Занимая определенное место в антропосфере, человек ставит перед собой новые задачи, к чему-то движется, стремится, на что-то ориентируется, свидетельствуя в разной степени и объеме о своем потенциале. К таким шагам применяется название «аксиологической трансценденции» (от лат. *transcendere* – переходить, выходить за пределы) в особенности по той причине, что благодаря предпочитаемым и реализуемым ценностям человек предпринимает попытки выхода за пределы достигнутого в ходе своего существования статус-кво, нацеливаясь в онтогенетическом развитии на нечто большее и последовательно стремясь к осуществлению этих намерений. Здесь мы обращаемся к результатам собственных исследований на тему достоинства, на основании которых мы предложили концепцию «*homo transgresivus*» – рассматривая человека как явление проекта или трансценденции, предпринимающего благодаря образованию (лат. *education* от *e-ducare* – вести вверх, выводить за пределы) труд собственного развития [1, с. 249–252]. Это измерение потенциальности человека свидетельствует о собственной человечности и существенным образом вписывается в процесс непрерывного образования для устойчивого развития. Потому как «сущность природы человека предполагает его трансценденцию, его постоянное преодоление себя и выход за собственные ограничения, всегда «к» и всегда «ради». Преодоление себя, выстраивание человека в себе, но не только для себя» [3, с. 40]. В сущности, человек существует не только для себя самого, но также осознанно реализуется, существуя для других, для мира, испытывая ценность самого себя. Способность испытывать ценность самого себя дана каждому разумному существу. Тем не менее, среда, в которой человек живет, образовательные процессы, в которых он участвует, а также его собственная активность проецируются на то, будет ли эта способность, и в какой степени и объеме реализована, или же наоборот, она останется незамеченной и потерянной. Разумеется, чтобы ощущать ценность самого себя, надо быть открытым миру ценностей, остерегаясь, однако же, некритично принимать все то, что он встречает на своем пути познания. Важнее всего прочего видится то, чтобы активность человека в мире характеризовалась смелостью и ответственностью, а также не была лишена аксиологической чуткости и чувства достоинства – собственного и присущего другим. Путь к ощущению ценности самого себя в непрерывном образовании для устойчивого развития вплетен в мир ценностей. Следование этим путем не является ни легким, ни простым, в особенности по причине неизбежных встреч на нем с разнообразными противоречиями, а также необходимостью принятия сложных жизненных решений без гарантии того, что сделанный выбор является лучшим из возможных в данный момент и в будущем. Так что на этих путях не исключена вероятность возвращений, кото-

рые, однако, необязательно бывают потерей времени, ибо обогащают опыт человека и дают ему шанс «укорениться», построить надежное основание под ногами и в известной мере – ощущение безопасности. Сверх всего, однако, эти пути могут вести к существенным и необходимым для человеческого существования измерениям, особенно в тех случаях, когда он откликается на вечно актуальный призыв Сократа – «gnoti seauton» (познай самого себя). Ибо по-прежнему немногие люди берутся за подлинное изучение и выяснение того, кем они на самом деле являются. Между тем человек является единственным существом, которое может ощущать ценность самого себя – если только захочет по-настоящему опираться на свой интеллект, telos которого ему неизвестен, а также если сумеет рационально пользоваться сознанием, границы которого неисчерпаемы, то, несомненно, он сможет постичь сущность сил, формирующих его судьбу, а вслед за этим конструировать основы вмешательства в его архитектонику, по крайней мере в определенном объеме, являясь при этом лицом постоянно ищущим, креативно сомневающимся и перманентно усовершенствующимся. Ибо, чтобы успешно и ответственно отвечать на задачи и вызовы будущего, надо, несомненно, прежде всего и синергетично с этими задачами и вызовами разумно сформировать самого себя, обретая соответствующие сущностные и аксиологические компетенции. Такой подход оказывается необходимым по многим причинам, прежде всего и в особенности с той целью, чтобы не допустить углубления диспропорций между все более осовременивающимся в цивилизационном отношении миром и современным человеком, натывающимся на барьеры в понимании себя и других (см. рис 2).



Рис. 2. Непрерывное образование для устойчивого развития в пространственном аспекте\*

---

\* Концепция авт.



На перекрестке цивилизаций, культур, вероисповеданий в качестве самого существенного предстает распознавание, реализация и укрепление, а также обогащение высочайших ценностей, общих для всех цивилизаций, культур и религий. Участие в непрерывном образовании для устойчивого развития создает шанс для творческого формирования человека, который воспринимает окружающую его действительность как «неокончательную», застигнутую им структуру как пространство, подлежащее авторскому заполнению и обогащению новыми ценностями, учитывая при этом, что в личностном плане разным образом отражается и проявляется то, что имеет социальный масштаб и образ – социальная перспектива представляет собой фон, проникая в разной степени и объеме в индивидуальный аспект человека.

Таким образом, проблематика непрерывного образования для устойчивого развития в начале XXI в. по многим причинам претендует на статус приоритетной, разрастаясь до масштабов универсальной и основной. Прежде всего, по той причине, что идеей непрерывного образования для устойчивого развития является стремление к достижению синергетического равновесия между человеком и социальными и экономическими благами, а также культурным наследием, включающим уважение культурного многообразия и разнородности человечества, находящихся в естественных ресурсах нашей планеты. Тем не менее, однако, рассматриваемый вопрос, будучи проблематичным, с нарастающей сложностью порождает все больше вопросов, которые требуют тщательного изучения и особой заботы. Несомненно, непрерывное образование для устойчивого развития, основанное на надежном аксиологическом фундаменте, дает возможность выйти навстречу вызовам человечества не только в этом диапазоне (см. рис. 3).



Рис. 3. Конститутивные ценности непрерывного образования для устойчивого развития\*

\* Концепция авт.

Между тем, идея непрерывного образования предполагает, что в отношении качества мира и его будущего решения должны принимать те, кто в контексте мышления о других не утрачивает внимания к самому себе. Иначе говоря, речь идет о предпочтении перспективы межчеловеческой взаимности, создающей возможности открывать, понимать, реализовывать и обогащать друг друга, не создавая угрозы собственному достоинству и достоинству других.

**Список литературы**

1. Ostrowska U. Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją. Kraków, 2004.
2. Ostrowska U. Axiological contexts of contemporary education. Bydgoszcz (в печати).
3. Stróżewski W. W kręgu ценностей. Kraków, 1992.

## **«ПОРОЧНЫЙ КРУГ ИННОВАЦИОННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ» И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Э. А. Лутохина**

Главным фактором современного мирового экономического развития сегодня становится креативно-инновационный труд, а главным представителем персонала – креативный, инновационный работник.

Креативно-инновационный труд, на наш взгляд, можно определить как такую активность личности, при которой ее креативно-инновационный потенциал используется в качестве основного средства производства для генерирования, создания и конкурентоспособного воспроизводства нового общественно значимого нематериального либо материального блага.

Основными чертами и особенностями креативно-инновационного труда можно назвать следующие: (а) активное использование в процессе труда имеющихся у субъекта труда творческих, креативных способностей; (б) умение видеть, формулировать и анализировать проблемы, требующие нестандартных решений; (в) гибкость мышления, его способность переключаться, адаптироваться, быть независимым от обстоятельств; (г) стремление и способность к генерированию нестандартных идей; (д) критичность и самокритичность суждений; (е) высокая степень интереса к делу, изучаемому объекту, глубокая поглощенность творчеством; (ж) внутренняя противоречивость (с одной стороны, этот труд означает активное освоение чего-то нового, а с другой – в процессе этого же труда работнику нужно ломать сложившиеся стереотипы, навыки, привычки, умения) и др.

Не только прямая, но и обратная взаимосвязанность составляющих креативно-инновационной экономики, чреватая возможностью негативных последствий, складываются в такую общую цепочку зависимостей, которой можно дать название: «порочный круг инновационной недостаточности».

«Порочный круг» отражает ситуацию, при которой недостаточность развития одного звена инновационной экономики вызывает недостаточность следующего и т.д., образуя тем самым круговую зависимость. В результате это может сформировать совокупную недостаточность инновационного развития национальной экономики, что в условиях глобализирующейся конкуренции чревато серьезными проблемами экономической безопасности не только для отдельных субъектов хозяйствования, но и для страны в целом. Зависимости «порочного круга» имеют, на наш взгляд, такую последовательность: недостаточность креативно-инновационного развития персонала – недостаточность креативно-инновационных усилий – недостаточность инновационных результатов – недостаточность мотивации и стимулирующего воздействия – консервация низкого уровня производства и экономической эффективности – низкий уровень доходов – и вновь недостаточность креативно-инновационного развития персонала, т. е. круг замкнулся.

Недостаточность креативно-инновационного развития персонала как начальное звено рассматриваемого «порочного круга» представляет собой недостаточность развития способностей к поиску, созданию и внедрению в

реальную практику новых общественно значимых материальных и нематериальных благ (технологий, технических средств, сырьевых и энергетических ресурсов, новых продуктов, форм организации производства, методов управления и т. д.). Даже в случае если такие способности имеются, то они должны быть адаптированы к особенностям современных экономических процессов, соответственно направлены и развиты.

Согласно статистике респонденты промышленной отрасли Республики Беларусь, характеризуя инновационные процессы в 2010 г., в качестве тормозящих причин отмечали такие факторы, как низкий инновационный потенциал предприятий (38,2 %), а также недостаток квалифицированного персонала (30,1 %). В малых и средних предприятиях это отмечают почти 75 % опрошенных [1, с. 128]. О неподготовленности или недостаточной профессиональной подготовленности к инновациям свидетельствуют социологические опросы и в братской России. Так, две трети опрошенных не удовлетворены и только одна треть опрошенных рабочих, по свидетельству российских ученых, заявила о своей удовлетворенности уровнем образования [2, с. 146–147]. В разрешении выявленных проблем ключевая роль принадлежит системе образования, притом, несомненно, непрерывному образованию. Однако сложность заключается в том, что реальные результаты в виде соответственно подготовленного работника в этой сфере нужно ждать не дни и не месяцы, а годы (в вузовском секторе – в среднем 5 лет). В современных же условиях жесткой глобализирующейся конкуренции время становится важным фактором экономики. Его упущение чревато негативными, а то и опасными для национальной экономики последствиями.

Сложившуюся проблему нужно решать незамедлительно, активно и результативно. Скорее всего при этом следует использовать сразу несколько путей: во-первых, активнее вводить новые, обусловленные инновационной экономикой специальности и специализации как в вузах, так и на уровне среднего специального образования; во-вторых, уже сейчас, оперативно разрабатывать и включать для нынешних старшекурсников новые курсы, а также спецкурсы с соответствующими тренингами по тем направлениям, которые способны заложить основу подготовки молодого специалиста к предстоящей инновационной деятельности; в-третьих, в процесс инновационной подготовки необходимо включение репродуктивных работников, ведь от их подготовленности зависит конечный результат инноваций. Пути решения данной проблемы разные, в частности: создание корпоративных или объединенных учебных центров, «школ инноваторов» непосредственно на предприятии, образование филиалов кафедр соответствующих вузов или ссузов при предприятиях, организация институтов переподготовки рабочего персонала с изучением форм и методов инновационного развития и т. д. Следует подчеркнуть, что важным условием успеха на любом из этих путей является соответствующая современно грамотная педагогика. А здесь необходимо сказать еще об одной проблеме: чтобы подготовить креативных работников, нужны прежде всего креативно подготовленные преподаватели. И это проблема всех уровней системы образования, но особенную остроту приобретает она в вузах, поскольку на этом уровне системе образования приходится перестраиваться на креативность, по сути, «на ходу» (сегодня и сейчас). По-

этому от наук по педагогике требуется «скорая помощь». Преподаватели вузов остро нуждаются в соответствующих методах, моделях, технологиях и инструментах, в развитии креативной педагогики.

Без успешного решения названных выше проблем даже большие усилия по инновационному развитию национальных экономик (а это ведь огромные материально-финансовые издержки) могут «уйти в песок». Только избежав вхождения в «порочный круг», можно решить проблемы экономической безопасности, устойчиво и уверенно идти по пути креативно-инновационного развития, что позволит достойно возвысить качество жизни граждан наших стран.

#### **Список литературы**

1. Социальные проблемы становления инновационной экономики в Беларуси / под науч. ред. проф. Г.Н. Соколовой. – Мн.: Белорус. думка, 2008. – 287 с.
2. Макарова М.Н. Труд в обществе знаний: образование под вопросом. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 165 с.

## **УСТОЙЧИВОЕ ЛИДЕРСТВО В СФЕРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЦЕССЫ РАСШИРЕНИЯ ПРАВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

### **Р. Альбареа**

В современной действительности часто упоминаются такие парадигмы, как парадигма сложности, представляющая интерпретационный образ современности, и парадигма устойчивости, которая возникла из постсовременности или поздней современности (Cowan, 1999). Данные термины являются (или представляются) парадоксальными, однако динамичная связь между ними обуславливает важную потребность у работников сферы образования: устойчивое управление сложностью. В данный сценарий вписывается концепция устойчивого лидерства педагогических работников, открывающая возможности для тех, перед кем стоят учебно-просветительские задачи создания будущего в дополнение к сохранению прошлого и отбора его полезного опыта.

Что такое устойчивое лидерство? Устойчивое лидерство позволяет лидерам сферы образования создавать будущее и заботиться о нем, сохраняя прошлое и отбирая из него все ценное. Если об изменениях говорить только в настоящем или будущем времени, они превращаются в антитезу устойчивости. Устойчивое развитие уважает, защищает, сохраняет и возобновляет ценный опыт прошлого и извлекает из него уроки для построения лучшего будущего. Благодаря этому происходит сохранение и защита условий окружающей среды прошлого, видов флоры и фауны, находящихся под угрозой исчезновения, культурных традиций, исконных знаний и коллективной памяти, поскольку они ценны сами по себе (онтологическое достоинство жизни) и являются ресурсом для содержательного обучения и улучшения условий жизни. Следовательно, устойчивое лидерство можно определить как способность осуществлять творческую рекомбинацию (Hargreaves, 2007) прошлых, настоящих и будущих проектов. Оно позволяет забывать о ненужном (организационное забывание), исключать лишнее (организованный отказ), выбирать (очистка), а также обретать способность к восстановлению (устойчивость к воздействиям).

Как эффективно достичь устойчивого лидерства? Рассмотрим подробнее.

*Во-первых*, оно достигается в асимметричных образовательных отношениях и отношениях власти, отличных от суверенной власти (М. Фуко). Отношения в сфере образования (внутриличностные и межличностные) асимметричны и, по сути, являются отношениями власти, которые не должны приводить к появлению полей власти. Они отличаются от полей власти, поскольку оставляют пространство для игр отношений, разумного посредничества, норм права, методов управления и руководства, личного этоса и личных заявлений (гражданина, педагога), заботы о себе как формы реализации свободы (Albarea, 2006). Отношения между неравными силами могут развиваться в отношении между разными людьми только посредством исследования многочисленных значений гражданственности (которые связаны с многочисленными

ми значениями подчинения и «второстепенности»), достигая форм справедливости, которые относительно стабильны, но в то же время динамичны.

*Во-вторых*, устойчивое лидерство достигается путем управления памятью, воспоминаниями и забыванием, т. е. «образовательного пренебрежения». Сюда, в частности, входит: (а) *исчезновение*. Это событие, определяемое как случайное, которое происходит, когда в организацию поступают новые знания, однако отсутствует желание или способ их закрепления, передачи другим или внедрения в память людей, чтобы они существовали длительное время, помогая организации оставаться эффективной. Исчезновение можно предотвратить путем передачи новых знаний и обмена ими. Именно это особенно сложно дается харизматичным лидерам. Все эти лидеры отказываются признавать факты преемственности; (б) *деградация*. Происходит, когда сложившиеся знания случайно утрачиваются. Деградация среди специалистов – обычное явление в условиях текучести критически важных кадров и их неспособности или нежелания создавать коллективное знание; (в) *приостановка*. Хотя организационное забывание в основном случайно, в некоторых случаях оно осуществляется намеренно: важно отказаться от всего остального. Организованный отказ требуется, когда методы работы становятся неэффективными и/или когда они препятствуют появлению новых, более оптимальных методов или вытесняют их. Необходим систематический процесс. Хотя забыть редко бывает легко, с помощью организационного отказа определенные виды забывания становятся не только возможными, но еще и целенаправленными и желательными; (г) *очистка*. Иногда важно забыть или, по крайней мере, отвыкнуть от некоторых навыков, которые были приобретены и сохранены в памяти. Ненадлежащие методики, вредные привычки, старые способы работы, не удовлетворяющие потребностям новых культур или новых эпох – все это готово к организационной очистке. Отбор или отвыкание от старых методов или установок и подходов, которые, по нашим ощущениям, являются эффективными или надежными, – неудобный и неприятный процесс. Тем не менее с любыми изменениями связаны утраты (что также является экзистенциальным вопросом). Однако частичная очистка организационной памяти непродуктивна. В связи с этим возникают два основных вопроса: насколько правильно определены знания или навыки, от которых нужно отвыкнуть, и является ли данный процесс желательным с образовательной точки зрения или только политически целесообразным? и является ли способ управления процессом преобразования знаний, замены утраченных знаний новыми знаниями благоприятным или травмирующим? Устойчивое лидерство, расширение прав и возможностей и изменения связывают будущее с прошлым с помощью связанных и конгруэнтных (Carl Rogers *docet*) жизнеописаний (Bruner, 1996) и генерирования слов (Freire, 1973; Freire & Macedo, 1995). Данная связь также обеспечивается с помощью способности к восстановлению.

Данное понятие с педагогической точки зрения означает способность обеспечивать возможность положительной реорганизации своей жизни и вести себя социально приемлемым образом, несмотря на критические обстоятельства, которые сами по себе могут приводить к негативным последствиям. Это многомерное явление, включающее способность человека адаптировать-

ся к критическим и неприятным условиям без потрясений. Оно подразумевает способность к восстановлению и поддержание определенных возможностей мышления и действия, умение забывать и отсеивать то, что не нужно в данный момент и поэтому может быть отложено и рассмотрено позднее. Оно включает падения и взлеты и т. д. Педагог всегда должен учиться тому, как «правильно проигрывать», как справляться с поражением, поскольку оно «не имеет значения» (Bertin, 1977, с. 5-6). Важно подчеркнуть, что устойчивость человека не определяется исключительно установкой на сопротивление. Устойчивость человека позволяет строить или, скорее, реконструировать новый, положительный жизненный путь, не устраняя боль и раны, а, напротив, используя их в качестве отправного пункта. Если хотите, это потенциал пределов возможностей и принятие противоречий (Albarea, 2006, 2008). Это воплощается в формах и процессах осознания (критического сознания) Пауло Фрейре, с одной стороны, и экзегезы Фуко (2003) – с другой. Получаем форму способности к восстановлению, применимую к устойчивому лидерству, рассматриваемую в качестве альтернативы, предусматривающей запоминание (семантическую и эпизодическую память), отбор воспоминаний (даже болезненных), временные или определенные упущения и ценную информацию на будущее.

*В-третьих*, устойчивое лидерство достигается путем возобновления процесса осознания с использованием метода генерирования слов Пауло Фрейре применительно к здесь и сейчас. Ключевые слова: «демократия» (представительская, формальная, самостоятельная, общинная), «обучение», «образование», «Bildung», «Paideia», «направляемое саморазвитие» (Б. Шварц), «непрерывное образование» (в соответствии с определением, данным Европейской комиссией в Лиссабоне, или Центром исследований и инноваций в образовании и ОЭСР), интернационализация и глобализация, антиномии (напр. устойчивое творчество) и т. д. Лингвистические термины (Panikkar, 2007) всегда существуют в определенном контексте и зависят от культуры и социальной группы, которым они принадлежат. Спиральная траектория Брюнера может быть использована в контексте работы над текстом и контекстом (с выделением взаимозависимостей между переменными в соответствии с парадигмой сложности), над основной темой и ее предпосылками, над антиномиями, над пороговым уровнем (Иван Иллич) и изучения потенциала предельных возможностей. Только работая над собственными пределами возможностей и слабостями, можно добиться устойчивости в образовании и обеспечить устойчивое управление процессами образования. Антиномии (Albarea, 2006; 2011) являются выражением устойчивого управления в сфере образования; они выражаются в неразрешенной диалектике между противоположностями в учебном процессе, которые порой являются самоироничными и парадоксальными (отстраненность/ вовлеченность, автономия/ зависимость, задержка/ незамедлительность, сближение/ расхождение, авторитарность/ свобода, творчество/ устойчивость, преднамеренность/ непредсказуемость).

(Устойчивые) технологии себя как расширение прав и возможностей. Цель – объединить образовательное измерение устойчивости и устойчивого лидерства с тем, что Фуко (Foucault) называет технологией, или экзегезой се-



бя, для получения новой формулировки концепции расширения прав и возможностей. Технологию себя следует рассматривать как совокупность добровольных и предусмотренных практик (основанных на упражнениях и медитации), с помощью которых человек не только задает для себя правила поведения, но и пытается преобразовать себя, изменить свое внутреннее бытие и сделать свою жизнь произведением искусства.

Фуко утверждает, что уже в греческой традиции, еще до Платона и Сократа, существовала сложная технология себя, которая была связана со знаниями – будь то специальные знания или поиск глобального доступа к самой истине. Она связана с ритуалами размышления, осознания и очищения, благодаря которым экзегеза себя становится коэкстенсивной заботе о себе по отношению к искусству жизни и самой жизни. Технология себя привязана к концепции «Расширения прав и возможностей». Отсюда попытка установить динамичную и антиномическую связь между классической концепцией непрерывного образования (Поль Лангран, Бертран Шварц, Эдгар Фор, Пауло Фрейре, Поль Беланже) и концепцией, пропагандируемой Центром исследований и инноваций в образовании и ОЭСР. Между технологиями себя и технологиями делания («посредничества») происходит своего рода взаимное оплодотворение, предлагая новый подход к расширению прав и возможностей в соответствии с парадигмами сложности и устойчивого управления (Bottani, 2010).

## **САМООБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ**

**В. А.Толкачев  
Г. И. Письменский**

Концептуальное решение научно-педагогической задачи «самообразование личности через всю жизнь» предполагает предварительное обоснование ее актуальности и проблемности.

Систематическое обучение личности на плановой основе в системе государственного вузовского и послевузовского образования вследствие известных причин достаточно проблематично. Следовательно, решение проблемы поддержания личностью необходимого уровня профессионализма на протяжении всей жизни возможно при условии, если она будет целенаправленно и систематически заниматься самообразованием. Достижение результативности самообразовательной деятельности возможно, когда личность занимается самообразованием не на «бытийном», а на научно обоснованном уровне, что, в свою очередь, требует вооружения ее соответствующим действенным инструментарием. Разработка такового инструментария возможна на пути концептуального решения проблемы «самообразования личности через всю жизнь».

В рамках проведенного монографического исследования разработана концептуальная модель руководства самообразованием студентов, способствующая вооружению их, как будущих специалистов, соответствующим инструментарием «саморуководства» самообразованием на протяжении всей жизни. При этом осуществлялась опора на известное положение, в соответствии с которым личность формируется в процессе жизнедеятельности, в том числе и образовательной. Следовательно, если студент в ходе образовательного процесса овладеет с помощью преподавателя научными основами руководства своей самообразовательной деятельностью, то он и в последующем, как специалист, будет руководствоваться этим инструментарием в своей жизнедеятельности.

Изложение сущностных положений разработанной концепции предварим определением понятий: «самообразование студентов» и «руководство (саморуководство) самообразовательной деятельностью». Самообразование обучающихся – это их дидактически обоснованная самостоятельная познавательная и преобразовательная деятельность по выработке готовности к самообразованию и ее реализации в образовательном процессе, по формированию и развитию определенных компетенций в интересах созидательного решения жизненных и профессиональных задач, осуществляемая как в ходе аудиторных, так и внеаудиторных занятий при эффективном руководстве данным процессом со стороны профессорско-преподавательского состава. Руководство (саморуководство) самообразовательной деятельностью обучающихся – это процесс и результат создания, поддержания и развития в ходе реализации дидактических функций условий, необходимых для выработки у них проектируемых компетенций, черт, качеств, отношений, развивающих их как активных субъектов учебной и профессиональной, в том

числе и самообразовательной деятельности. Опора на сформулированные

студента из объекта обучения в активно действующего субъекта учебной, в том числе и самообразовательной деятельности; (в) взаимосвязи в самообразовательном процессе всех его компонентов (мотивационно-целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного и корректировочного); (г) формирование у обучающихся «параллельных» компетенций, имеющих отношение как к усвоению программного материала, так и к выработке таковых применительно к их самообразовательной деятельности и др.

Реализация концептуального решения исследуемой педагогической задачи осуществлена в Современной гуманитарной академии путем включения учебной дисциплины «Самообразование студентов под руководством преподавателя» в программу подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

#### **Литература**

1. Толкачев В.А. Дидактика руководства самообразовательной деятельностью студентов в условиях вызовов XXI века: моногр. – М.: Изд-во СГУ, 2010.

**NEXT ПОКОЛЕНИЕ.  
NEXT ОБРАЗОВАНИЕ.  
NEXT ПРЕПОДАВАТЕЛЬ?**

**Е. В. Астахова**

Частое использование популярных терминов, как правило, приводит к их смысловой девальвации: люди, применяющие эти термины, перестают задумываться об их смысле. К сожалению, нечто подобное происходит с английским словосочетанием *life-long learning*, которое переводят, обычно, как «образование на протяжении всей жизни» [8, с. 55]. Сегодня крайне важно осмыслить изменения, происходящие с профессорско-преподавательским составом университетского сектора образования, в контексте образовательной модели, именуемой *life-long learning* (далее – LLL). Ведь если в студенческой аудитории появилось принципиально новое по своим характеристикам поколение (часто именуемое в литературе как «поколение next»), если новая образовательная парадигма активно пробивает себе дорогу в разных системах образования, то и университетский преподаватель, естественно, тоже должен быть «next», т.е. соответствовать тем изменениям, которые произошли.

Высшее образование обрело сегодня массовый характер [7, с. 63], при этом стремительно нарастает его институциональное разнообразие. По мере развития этих процессов бюджетное финансирование высшей школы превращается во все более острую проблему. По свидетельству директора Исследовательского центра в сфере политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия), П. Н. Тейжейра образование в целом становится одной из сфер, где возможно сдерживание роста расходов. Вузы ориентируются на утрату/спад или, по меньшей мере, на стагнацию государственной поддержки [9]. Ощутимо набирает силу тенденция т.н. «академического капитализма», для которой характерна конкуренция за умы, деньги, ресурсы, престиж, профилирование студентов как клиентов, возрастание экономической и кадровой неоднородности вузов, распространение приватизационных процессов, усиление роли частных и иных источников доходов, смещение акцентов на эффективность как условие распределения ресурсов и показатель респектабельности вузов.

Поиски ответов на вопрос о функциях и роли преподавателя высшей школы в условиях перехода системы образования на модель LLL идут уже не первое десятилетие. Еще в 60-е гг. XX в. Совет Европы ввел специальный термин, обозначающий процесс непрерывного образования *life-long learning*. Уже в 70-х годах ЮНЕСКО придает этому понятию международный масштаб, а в 1998 г. принцип трех L положен в основу Сорбонской декларации и становится краеугольным камнем в архитектуре западной образовательной системы. Во Франции закон о непрерывном образовании был принят в 1971 г., аналогичный в Норвегии в 1976-м, а в Финляндии LLL сегодня имеет статус национальной стратегии. В 2006 г. Еврокомиссия объединила различные обучающие и образовательные инициативы в единую Программу обучения на протяжении всей жизни (*Life-long learning Programme*) [6, с. 42]. Страны пост-

советского пространства значительно позже стали реагировать на качественно иные вызовы, возникающие перед университетскими преподавателями. Реагировать по-разному и, к сожалению, с сильным запаздыванием, а иногда и с сохранением ряда институциональных ловушек [3], которые цементируют консервативное отставание и топтание на месте.

Ситуация универсальных, одинаковых для всех моделей функционирования кадрового корпуса высшей школы, учитывая произошедшие изменения, окончательно ушла в прошлое. Поскольку знания оказались локализованы в сознании отдельного человека, в наше время организации (в первую очередь университеты) заинтересованы в людях больше, чем люди – в организациях. Конечно же, речь идет не обо всех работниках, а о тех, кто является носителем важного для организации знания или способен это знание генерировать [8, с. 61]. Более того, сегодня в рейтингах конкурируют все чаще уже не сами университеты, а дисциплины, программы и даже отдельные курсы (преподаватели!). Значение «имиджей» и «брендов» постепенно отходит на второй план [4, с. 25], уступая место ярким преподавателям, лидерам научных школ и направлений, которые и составляют «лицо университета». Эти тенденции нельзя игнорировать и не замечать.

Ранее, в индустриальную эпоху, государство, фактически единолично формируя потребности в специалистах, брало на себя ответственность планирования их подготовки как по численности, так и в отношении ее содержания. В обществе знания при индивидуализации конкуренции государство принципиально не может справиться с этой задачей. Человек должен сам выбирать свою образовательную траекторию [8, с. 61]. И к этому его, безусловно, нужно подготовить. В данном случае роль преподавателя системы образования в целом (т. е. дошкольного, общеобразовательного, высшего) возрастает, опять же, многократно. Преподаватель, востребованный в новой модели образования – LLL, должен обладать широким и постоянно расширяющимся кругозором, быть способным и мотивированным не только к получению новых знаний для их последующей трансляции, но и к самостоятельной генерации этих знаний. Такой человек, в силу указанных качеств, должен обладать достаточной гибкостью для успешного встраивания в разнообразные программы, ориентированные на целевые аудитории, различающиеся по возрасту, опыту, образовательным потребностям и возможностям [8, с. 63–64]. Преподаватель, заходящий сегодня в университетскую аудиторию, не может не понимать (и не принимать), что в условиях, когда в хозяйственной среде нет ничего постоянного и предсказуемого, разделение деятельности на отдельные операции неэффективно, работа должна быть организована вокруг процессов, а не операций [5, с. 24]. Студента необходимо готовить к принятию решений в условиях отсутствия опыта и ясного прогноза.

Увы, значительная часть сегодняшнего преподавательского корпуса высшей школы, пока не перестроила содержание и технологии образовательного процесса в соответствии с пониманием того, что мир приобрел новое качество и начал жить по иным принципам, решающие из которых – труднопредсказуемость даже близкого будущего и быстро сменяемые обстоятельства (технологии, знания, структура производства, культурные цен-

ности) [5, с. 28]. Университетский преподаватель в условиях «непрерывки» призван нести в аудиторию конкурентоспособные образовательные программы, нацеленные на формирование у выпускников новой интегрированной характеристики – трудоустраиваемости [1, с. 27]. Как подчеркивается в итоговых документах официального болонского семинара (Люксембург, 2008 г.) «трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания ее как заточенной на узкую профессию (специальность), т.е. как конкретной работы с определенным набором компетенций с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности» [2, с. 132]. Подобного рода программы призваны вносить существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая крайне важную в современных условиях способность к постоянному развитию и профессионализму (само) перенастраиванию [1, с. 28].

Суммируя изложенное, следует подчеркнуть, что в современной системе образования (и в первую очередь высшего) неожиданно, кардинально и в очень короткие сроки изменилось абсолютно все – цели, технологии, ресурсы и их источники, роль и возможности государства, качественный и количественный состав студенчества, содержание учебных программ и т.д. Но, представляется, ключевое изменение – функции и роль преподавателя, требования к его качественным характеристикам, ибо именно от кадрового потенциала высшей школы сегодня в огромной степени зависит: сможет ли система образования полноценно встроиться в модель *life-long learning* (по всей ее глубине, длине и ширине).

#### Список литературы

1. Байденко В. И., Селезнева Н. А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее обр. в России. – 2011. – № 5. – с. 24–39.
2. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном (Лувен-ла-Невом) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – 2009. – 302 с.
3. Василенко Н. В. Институциональные ловушки в сфере образования // Экономика образования. – 2008. – № 6. – С. 16–32.
4. Глинский А., Донских О. Статистика против мифологии в сфере образования // Вестник высшей школы. – 2011. – № 6. – С. 23–31.
5. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования // Вопр. обр. 2007. – № 2. – С. 20–42.
6. Кокоба А. Пожизненное обучение // Инвестгазета. – 2011. – 30.05. – 05.06.2011. – С. 41–43.
7. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / под. науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2010. – С. 352.
8. Филонович С. Р. *Life-long learning: последствия для высшей школы* // Вопр. обр. – 2010. – № 4. – С. 55–65.
9. Teixeira. Hight Education between the Masses and the Market: an Outside's Refection about Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 4 European Quality Assurance Forum. URL: [www.eua.be](http://www.eua.be).

## **ЗНАЧЕНИЕ ТУРИСТСКИХ УСЛУГ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Р. Таторис  
Б. Швагждене  
Д. Перкумене**

Цель, которую ставят перед собой авторы, – рассмотреть проявление образовательного потенциала туристских услуг в контексте обучающейся организации. Литовским коммерческим организациям все еще предстоит решить задачу формирования обучающихся организаций в контексте непрерывного образования. Конкурентоспособность коммерческих организаций определяется изменениями в процессах, связанных с обучением персонала, развитием компетенций (Simonaitienė, 2001), способностью гибко подходить к выбору программ подготовки кадров, карьерного роста и развития (Dessler, 2001; Bagdonavičius, 2002; Sakalas, 2003; Kvedaraitė, 2009; Bukantaitė, 2005). Обучающаяся организация должна действовать исходя из того, какие знания нужны персоналу при принятии решений о самой организации (Žemaitytė, 2001; Stankevičiūtė, 2002; Bukantaitė, 2005; Kvedaraitė, 2009; Morkvėnas, 2010), о целях и задачах ее деятельности, факторах и структурах окружающей среды. Важно рационально использовать ресурсы и успешно адаптироваться к изменяющейся деловой среде, четко демонстрируя целесообразность таких действий (Kvainauskaitė, 2002; Krikščiūnienė, 2004; Cibulskas, 2006). Организация в сфере туризма становится обучающейся, когда ее персонал начинает действовать совместно, надлежащим образом обменивается информацией, а сама организация действует методично, формирует основу для осуществления деятельности, исполняет свою политику и принимает решения (Douglas et al, 2002). Ученые (Stonienė, 2008; Нореніенė, 2009; Ligeikienė, 2003; Spurytė, 2005) уделяют особое внимание роли образования в сфере туризма. Муснекенė (Musneckienė, 2007) со ссылкой на Юцевиченė (Jucevičienė, 1997) отмечает, что в различных средах, особенно в музеях и во время познавательных экскурсий, процесс обучения осуществляется неосознанно и механически.

*Предмет* настоящего доклада – проявление образовательного потенциала туристских услуг. *Общая задача*, которую ставят перед собой авторы, – анализ и теоретическое обоснование выбора организации и туристской организации в качестве обучающейся, а также представление теоретической концепции обслуживания. Частные задачи: (а) разработка стратегии эмпирического исследования и ее методологическое обоснование; (б) исследование образовательного потенциала поставщика и потребителя туристских услуг с акцентом на знания, умения и навыки. *Методы исследования*: (а) анализ и метаанализ научной литературы, позволяющий исследовать понятие и особенности обучающейся организации в заданном контексте; (б) количественные методы исследования; (в) интервью; (г) статистические методы.



*Теоретический контекст обучающейся организации и организации в сфере туризма.* Потребности современного общества в отношении туристских услуг, их структуры и качества быстро изменяются, кроме того, возникают новые стереотипы социального поведения, новые ценности, новые модели образа жизни. Все это способствует преобразованию организаций в обучающиеся. Организация в сфере туризма становится обучающейся в процессе применения трех групп знаний: технических/аналитических, проблемно-ориентированных и контекстных и взаимодействия между ними. Для описания обучающейся организации можно использовать два понятия: «научающаяся/самообучающаяся организация»; «живая, изменяющаяся организация». Научающаяся/самообучающаяся организация понимается как организация, в которой самообразование, или непрерывное, постоянное образование, можно наблюдать на организационном уровне с учетом образовательного контекста. Обучающаяся организация определяется позицией и психологической атмосферой. Желание учиться может проявляться среди отдельных сотрудников, групп и структурных подразделений любой организации. Обучение является одной из основных организационных ценностей. В современных условиях мы должны стремиться к изменениям, а не стараться их избегать.

*Аспекты проявления качественного образовательного потенциала туристских услуг.* Связь между качеством туристских услуг и развитием образовательного потенциала раскрывается в процессе изучения процесса самообразования и факторов взаимной терпимости, помогающих осознать различия между народами и культурами. Качество туристских услуг определяется удовлетворенностью потребителей поездками (экскурсиями), установлением связи между рациональным проведением досуга и образовательным потенциалом услуг, при котором появляется понимание ценности с учетом индивидуальных и общественных потребностей и формируется личный опыт и личные ценности. Сложившаяся в настоящее время ситуация свидетельствует о появлении нового типа потребителя услуг, предоставляемых организациями в сфере туризма. С одной стороны, экономический кризис ограничил возможности потребителей путешествовать, посещать достопримечательности, отдыхать на курортах; с другой стороны, новый тип потребителя – это достаточно активный человек, ожидающий предложения доступных услуг, которые позволят ему получить новые знания. Новый взгляд на потребителя подтверждает, что качество услуг можно укрепить, установив их связь с образовательными факторами. Организации в сфере туризма, стремящиеся удерживать своих клиентов, будут создавать услуги, позволяющие клиентам вдумчиво изучать окружающую среду, получать опыт и знания и строить партнерские отношения на основе взаимного согласия.

*Теоретический и праксеологический контекст потребителей туристских услуг и факторов потребления.* Основные культурные изменения в сознании людей обусловлены существенными преобразованиями национальной экономики. В условиях рыночной экономики потребитель формируется и подвергается влиянию со стороны многих организаций, создающих продукты и услуги и конкурирующих между собой. Именно поэтому потребитель обычно подвергается воздействию огромного количества информации, определяющей наиболее оптимальные решения, касающиеся его существо-

вания. В процессе потребления раскрывается связь между знаниями, ценностями, взглядами и отношением к различным явлениям. Рассмотрим кратко эти составляющие.

Знания являются очень ценным ресурсом в процессе потребления. Потребитель услуг узнает, что при возникновении соответствующей потребности он может приобрести тот или иной тур, позволяющий получить знания. Более того, лояльность по отношению к организатору услуг формируется без получения реального опыта, а только в процессе размышления, осмысления, наблюдения, слушания и т. п. В процессе обучения формируются определенные стойкие привычки, например, приобретение туристских путевок у одного и того же туроператора.

Ценности и позиции ориентированы на обеспечение понимания услуги: представления о характеристиках объекта, о характеристиках использования и об использовании объекта. Позиции потребителя можно описать несколькими способами. Позиция может отражать представление о том, что нравится или не нравится тому или иному человеку; более того, ее можно рассматривать как основу, определяющую предпочтения и антипатии отдельных лиц или группы. Таким образом, придерживаясь данной концепции, поставщику услуг важно иметь возможность с помощью услуг формировать позиции и ценности потребителей, тем самым создавая основу для лояльности клиентов.

Отношения. Потребители часто принимают решения, уделяя внимание достаточно несущественным вещам, например, физической привлекательности продукта или поставщика. Мотивация потребителей происходит, прежде всего, под влиянием получаемых знаний и информации, и лишь потом возникает эмоциональное отношение. Особая эмоциональная реакция возникает у потребителя до начала познавательного процесса, после чего он утверждает в ней или отклоняет ее априори под влиянием процессов познания.

Процесс приобретения туристских услуг связан с отношением потребителя к тем или иным вещам, которое формируется под влиянием рекламы и общественного мнения. Чтобы разобраться, почему потребитель покупает ту или иную туристскую услугу, и каким образом он это делает, важно понять его отношение. С другой стороны, понимание отношения потребителя позволяет смоделировать этот процесс, чтобы понять, каким образом, почему и какие туристские услуги могут быть приобретены потребителями. Для этого используется маркетинговый анализ, имеющий практическую значимость для деятельности организации.

Создание ценности для потенциальных клиентов в форме образовательного потенциала туристских услуг. Особенность деятельности организации в сфере туризма определяется мотивами, конкретными отношениями с поставщиками услуг, ценностями, которые имеют достаточно индивидуальный характер в контексте самоактуализации личности. Способ, с помощью которого персонал желает изменяться и может самореализовываться в профессиональной деятельности, оказывает влияние на будущее бизнеса и потребителей. Процесс обучения в обучающейся организации происходит, когда организация принимает новые принципы и парадигмы, которые обычно становятся конкурентным преимуществом.

Выводы: (1) каждый поставщик туристских услуг получает от покупателя (туриста) определенную плату в зависимости от качества и количества услуг. Имеет место определенный процесс, который можно назвать особой отраслью или направлением экономики. Самым важным элементом данной деятельности является туристский продукт, который объединяет поставщиков и потребителей туристских услуг в единую систему; (2) туроператор не общается с потребителями туристских услуг напрямую, кроме случаев, когда у него есть отделения розничных продаж. Турагентство выступает в качестве посредника, осуществляющего продажи отдельных или комплексных услуг в индустрии туризма; (3) с правовой точки зрения туроператоры и агентства выступают в качестве законных посредников, представляющих определенный географический регион; (4) с образовательной точки зрения туроператоры и агентства могут действовать в качестве посредников (осуществляющих поиск туристов) между экскурсоводами и гидами. Экскурсоводы и гиды выполняют функции лектора: рассказывают истории, передают знания, показывают объекты, представляют национальные ценности; (5) теоретический контекст обучающейся организации и туристской организации определяется идеями в области управления и образования. Основной функциональной характеристикой туристской организации как обучающейся организации являются способности и желание персонала развиваться; (6) огромное значение для организации имеет лояльность потребителей. С учетом произошедших изменений позиции потребителей изменились, и потребители и организации стали обучающимися; (7) представления о связях позволяют повысить степень удовлетворенности от получения туристских услуг за счет проявления образовательных характеристик, повышающих ценность услуги. Научная дискуссия свидетельствует о том, что современная организация способна укрепить представления о потреблении, поскольку является обучающейся организацией.

**ФИЛОСОФСКИЙ СМЫСЛ  
ПОНЯТИЯ «СЛОЖНАЯ СИСТЕМА»  
В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Н. Петров  
Э. Димова**

В этом докладе авторы намерены проанализировать ряд понятий (элемент, предмет, система, личность, непрерывное обучение), которые являются предметом острых и плодотворных дискуссий. Мы перешагиваем через границу области большого научного интереса, в которой нет консенсуса по рассматриваемым проблемам. Каждый исследователь рассматривает содержание спорного термина и разрабатывает проблему, доказывая, что ее содержание не противоречит здравому смыслу. Мы принимаем это правило и будем стремиться к реализму терминов и позиций, надеясь, что наши аргументы являются обоснованными.

Когда мы исследуем мир вокруг нас, то возникает естественное стремление изучать и модифицировать его в соответствии с нашими потребностями. Афоризм Козьмы Пруткова: «Не объять необъятное!» четко указывает, что возникает необходимость отделить предмет познания от окружающих объектов познания, т. е. искусственным путем изолировать то, что нас интересует. В процессе исследования мы будем рассматривать предмет нашего познания по-разному, таким образом различные подходы приведут нас к разным результатам. Естественно, в зависимости от стадии познания, предмет нашего описания может быть более или менее адекватным, или вообще невозможным.

На уровне абстрактного знания рассмотрим понятие «элемент». По своей природе элементы могут быть разными. На всех этапах познания элемент определяет нижний предел процесса, за которым предмет познания не представляет интереса для исследования. Это проявляется также в семантической характеристике слова «элемент» – составляющая часть, и, соответственно, «элементарный» обозначает «основной», «первичный». Элемент может быть предметом познания, но предмет познания может включать в себя и совокупность элементов (одинаковые или разные). Если этап познания и для элементов, и для совокупности один и тот же, то есть к совокупности применимы методы, посредством которых были изучены элементы, мы говорим, что элементы образуют систему, или о том, что предметом познания является система элементов. Таким образом, понятия «элемент», «объект» и «система» являются для нас научно-исследовательскими конструкциями, т. е. идеальными объектами природы и общества.

Термин «система» предполагает взаимодействие между компонентами, через которое они становятся предметом познания. Таким образом, термин «система» описывает не сам объект как таковой, а методы его изучения, т.е. объект как предмет познания. Тем не менее, может оказаться, что «совокупность элементов» не позволяет описание и изучение через те же самые методы, которые используются для описать и изучить отдельных элементов, т. е. для описания «совокупности» требуется более высокий уровень знания.

В таком случае, так как совокупность предполагает соотношение (взаимодействие) между элементами, она является системой, но поскольку она не может быть изучена и описана уже известным путем, она больше, чем «система». Создание нового, единого подхода предполагает включение известного уже подхода в качестве частного случая и, следовательно, он – более сложный. Это позволяет нам назвать совокупность элементов, о которой идет речь, «сложной системой». В современной науке нет общепринятого определения «сложная система» [1; 2]. Это свидетельствует о сложности этого термина. Поэтому исследователи предпочитают определять его через описательные примеры или отказываются от каких-либо определений вообще.

Будучи сложной и многогранной, проблема «сложная система» применима к понятию «личность» и отсюда к обучению людей во всех его формах. Она представляет интерес не только для философии, но и для многих других наук, изучающих человека как личность, например, для психологии, права, педагогики и т. д. В процессе своей жизни личность выступает в качестве то субъекта общения, то субъекта деятельности, являясь при этом субъектом своей жизни, объединяющим в единое целое свою жизненную практику, мировоззрение, отношения с окружающим миром. В качестве субъекта своей жизни личность имеет возможность интегрировать свои способности в разные сферы (профессиональную, личную, общественную), соотносить свои возможности с поставленными жизненными целями и распределять их во времени. Стратегия жизни современного человека – это стратегия поиска и реализации своей личности в жизни. Об инициативности как жизненной стратегии говорят, когда человек постоянно идет на поиск новых условий, новых знаний, на активное изменение всей жизни. В этом контексте исследовательская тема непрерывного обучения личности на протяжении всей жизни имеет исключительно большое значение как современная формулировка того тезиса, что человек учится в течение всей своей жизни. В современном обществе приобретение знаний на протяжении всей жизни считается важнейшим фактором развития личности и успешной карьеры в жизни. Личность в макросоциологии – это «сложная система», создающаяся и развивающаяся через культуру, а культура – это «совокупность накопленных человечеством знаний». Непрерывное обучение в течение всей жизни человека означает стремление и целенаправленные усилия к освоению существующих знаний на разных этапах человеческой жизни с целью применения этих знаний в практической деятельности.

Процесс непрерывного обучения осуществляется на нескольких уровнях с целью реализовать возможности обучения личности в любом возрасте. Непрерывное обучение является способом мышления личности как сложной системы, оно формирует возможности рождения новых идей, новых умений. Так как это системный, сложный процесс, то он направлен к самому обучаемому и его потребностям в личном и профессиональном развитии.

В заключение сделаем несколько выводов: (а) концепция «сложной системы» (особенно сложной системы личности) предполагает, что изучение и описание множества взаимодействующих элементов отличается методами, подходами и результатами исследования отдельных элементов. Эффективность этого подхода означает, что он является способом получения новых

результатов, и что «сложная система» может быть изучена, по крайней мере, с той же полнотой, как и «система» вообще; (б) все попытки *argumentum e silentio* приводят даже не к кажущемуся решению, но только к *obscurum per obscurus*, причем, любое подведение итогов и причин является началом к более детальному изучению в будущем.

#### **Список литературы**

1. Бусленко Н., Колопиников Б., Коваленко Ив. Лекции по теории сложных систем. – М., 2003.
2. Гиндев Е. Надеждност на сложни системи. БАН, София, 1976.
3. Национална стратегия за учене през целия живот /УЦЖ/ за периода 2008–2013 гг., София, 2008.
4. Петров Н. Вероятност, независимост, информационно общество: моногр. Тракийски Университет – Ст. Загора, ЕЦНОК – Бургас, 2008.
5. Радвик Б. Планирование и анализ систем. – М., 1972.
6. Хегел Г. Энциклопедия философских наук. Том 1. Социально-экономическая литература. – М., 1974.
7. Petrov N. Probability theory as a Systemic View of Nature and Society. Tracia University – St. Zagora, 2009.

## **УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ**

**Я. В. Полякова**

В рамках десятилетия устойчивого развития, объявленного ООН, развиваются программы обучения на протяжении всей жизни, национальные программы устойчивого развития, соответствующие стратегии, проекты и инициативы. Однако общество не становится более устойчивым. Экосистемы, от которых мы зависим, разрушаются быстрее, чем когда-либо, а пропасть между богатыми и бедными никогда не была настолько глубокой.

За прошедшие два десятилетия со времени принятия повестки дня на XXI век (1992) концепция устойчивого развития претерпела значительные изменения. Большой частью теория и практика устойчивого развития направлена сейчас на становление особой формы экономики, основанной на идеологии ответственного консьюмеризма и личной экологической ответственности. Финансирование экологических программ все больше зависит от крупных частных корпораций, которые привлекаются к решению социальных и экологических проблем через так называемую «корпоративную социальную ответственность». Главная цель политики устойчивого развития – сохранение существующих экономических отношений. Обучение на протяжении всей жизни призвано сыграть важную роль в этом процессе.

Чтобы понять, какую роль может сыграть образование на протяжении всей жизни в устойчивом развитии, важно определить, что такое устойчивое развитие в контексте социального, экономического, политического измерений. Главная цель устойчивого развития, по мнению британского эксперта Э. Скандретта, – минимизировать использование невозобновляемых ресурсов и создать экономику, основанную на возобновляемых ресурсах, циклических материалах и энергетических потоках [4]. На глобальном уровне потребление ресурсов, производство отходов, разрушение окружающей среды продолжается, и распределение прибыли от этих процессов крайне неравномерно. В частности, экономики, основанные на нефти, которые сосредоточили мировое богатство, должны быть трансформированы в постнефтяные, если человечество стремится избежать угрозы истощения нефти и необратимых климатических изменений. Национальные и глобальные экономики основаны на продолжительном использовании ограниченных ресурсов и производстве отходов, в основном без учета способности окружающей среды утилизировать эти отходы. Достижение экологического равновесия требует значительных экономических изменений, основанных на принципах социальной и экологической справедливости.

Концепция устойчивого развития возникла как механизм преодоления бедности и экологических ограничений. С учетом экологической модернизации распределение доходов и привилегий изменяется в сторону интересов национального и особенно интернационального капитала. Этот процесс стимулировал сопротивление перераспределению ресурсов и экологического

разрушения, которое возникло как движение экологической справедливости [4]. Наиболее известным является движение экологической справедливости в США, объединившее тысячи кампаний против экологического расизма, основанное в 1992 г. Аналогичные движения существуют во всем мире, но особенно в бывших колониальных странах, где проводятся кампании против экологической деградации бедных, коренных народов, этнических меньшинств, борьба рабочих за свои права, за рабочие места [3]. Примером напряженности между экологической модернизацией или рыночным подходом к устойчивому развитию и подходом экологической справедливости можно назвать ограничение применения финансовой ценности к окружающей среде. Мартин О'Коннор (2000) назвал это «границей монетаризации», которая указывает, где переход экологических товаров и услуг в денежную ценность перестает быть полезным, что происходит, когда этические или культурные убеждения имеют большое значение для принятия ценностных решений [3]. В рамках парадигмы экологической модернизации, проблема состоит в возвращении важности «границы монетаризации». Однако, если эту границу монетаризации рассмотреть с перспективы экологической справедливости, она будет отличаться. Например, участок тропических лесов находится под угрозой вырубki компанией которая зарабатывает определенную сумму денег. Богатые предприниматели, или общественные организации, участниками которых являются представители среднего класса, вероятнее всего, на основе рыночных отношений предложат более значительную сумму для сохранения леса. Экотуристическая компания также сможет предложить сумму больше на основе будущих доходов от использования данного участка леса в качестве туристского объекта. Однако, если участником этой дискуссии является житель такого тропического леса, не являющийся участником рыночных отношений, ценность леса для него не может быть выражена в денежном отношении. У местных жителей не только нет таких финансовых ресурсов, но они даже не могут предположить стоимость леса, обеспечивающего их существование. Поэтому, чтобы защитить лес, они вступают в социальный конфликт для предотвращения вырубki леса. С перспективы принципа экологической справедливости следует максимально увеличить условия, когда природные ресурсы не монетаризируются и не продаются. Другими словами, экологическая справедливость работает в противоположном направлении от экологической модернизации. И в обоих случаях давление на границы монетаризации включает образование [4].

Современные концепции образования на протяжении всей жизни противопоставляют экономические и гуманистические интерпретации. Доклад Лейтца (the Leitch report) от имени Британского национального комитета занятости (2006) начинается с экономических импликаций низкого уровня профессиональных навыков и изменяющейся экономической ситуации в образовании на протяжении всей жизни, которое обеспечивает взрослых навыками, дающими им конкурентоспособность на глобальном рынке труда. Социальная инклюзивность достигается через занятость и конкурентоспособность. Устойчивое развитие подчеркивает интеграцию экономического, социального и экологического аспекта, и таким образом потенциально



обеспечивает возможность соединить социальные цели с экономическими, гуманизировать экономику.

Когда глобализация находилась еще на ранних стадиях, Этторе Гелпи (Ettore Gelpi), выдающийся теоретик и практик в области непрерывного образования, писал об образовании на протяжении всей жизни, что соответствует современному образованию на протяжении всей жизни: путь от концепции образования на протяжении всей жизни к ее реализации характеризуется борьбой в социальной жизни и образовательных институтах в таких областях, как: тип взаимоотношений между формальным и неформальным образованием, т. е. диалектическим или независимым, вклад в образование культурных, социальных и политических организаций, критерии оценки эффективности образовательных систем как внутренние, так и внешние, степень поощрения самостоятельного и коллективного обучения [2].

Содержание образования на протяжении всей жизни для устойчивого развития, вероятно, определяется не работодателями или педагогами, а исходя из социальных конфликтов. В то время как увеличивается число военных конфликтов, связанных с конкуренцией между государствами и сильными группами за ресурсы, социальные конфликты, которые обеспечивают ценные культурные ресурсы для образования на протяжении всей жизни – это те, которые возникают как конфликты интересов и противоположные позиции в рамках сообществ, между классами, на рабочих местах, через миграцию и гендерные вопросы. Педагоги должны быть готовы реагировать на новые стратегии образования для устойчивого развития.

Современное направление непрерывного образования – формирование навыков для экономической конкуренции. Оно служит интересам глобальной экономики, в которой доминирует неолиберализм и проникновение рыночных отношений во все аспекты жизни общества. Доминирующий дискурс устойчивого развития стал неотъемлемой частью экономического подхода, но не способен определить пределы экологической устойчивости, не говоря уже о требованиях социальной и экологической справедливости. Однако противоречия этой экономической траектории часто выражаются в социальных конфликтах. Непрерывное образование должно реагировать на образовательные потребности групп, участвующих в этой борьбе, так же как и развивать диалоги между этими группами.

#### **Список литературы**

1. Dobson A. *Citizenship and the Environment*. – Oxford: Oxford University press, 2003.
2. Gelpi E. *Lifelong Education and International relations*. Manchester: Manchester Monographs, 1985.
3. O'Connor M. *Natural capital / Environmental Valuation in Europe Policy research Brief 3. Number 3* // Cambridge Research for the Environment, 2000.
4. Scandrett E. *Lifelong Learning for ecological sustainability and environmental justice* / National institute of Adult Continuing Education. URL: [www.niace.org.uk/lifelonginquiry](http://www.niace.org.uk/lifelonginquiry)

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОСТИ**

**А. Э. Сулейманкадиева**

**Алп. Э. Сулейманкадиева**

Реализация концепции непрерывного образования обязала вузы играть роль двигателя устойчивого развития экономики. Поэтому они стали разрабатывать и реализовывать больше программ для непрерывного образования, предлагать обучающие программы для тех, кто повышает квалификацию, проходит переподготовку, получает дополнительное образование. Являясь промежуточным звеном в системе «научная система (далее НС) – система непрерывного образования (далее СНО) – система реальной экономики (далее СРЭ)», вузы способствуют отбору, накоплению, трансформации знаний и их передаче потребителям (слушателям, студентам и т. д.), тем, кто их будет реализовывать в реальном секторе. Таким образом, вузы, с одной стороны, с позиции концепции непрерывного образования стали играть роль передаточного звена, т. е. звена, которое принимает, накапливает, трансформирует знания; с другой – являются местом, где происходит процесс обучения, непосредственной передачи (или трансляции) знаний потребителям (слушателям, студентам).

Следует отметить, что политика в области образования (прежде всего, высшего профессионального) должна быть ориентирована на возможность его получения в контексте непрерывности. Новый подход к организации деятельности высшего профессионального образования (далее ВПО) в контексте его непрерывности должен: (а) исходить из необходимости развития партнерских взаимоотношений образовательной системы с рынком труда и промышленностью; (б) опираться на концепции устойчивого развития, а университеты должны стать научно-образовательными инновационными центрами. Так, по мнению Н.А. Лобанова, научная система, которая, по сути своей, должна обеспечить инновационно-прорывной характер развития экономики, силами только академической школы не может этого сделать. Поэтому необходимо перейти к новой модели организации науки, в которой часть фундаментальных и отраслевых научных исследований будет выполняться в университетско-вузовском секторе [1, с. 26–27]. Следовательно, система высшего образования, которая: во-первых, играет роль центра по подготовке квалифицированных специалистов, непрерывно развивающихся личностей; во-вторых, являясь промежуточным звеном в триаде: «НС – СН – СРЭ», осуществляет отбор, накопление, трансформацию и трансляцию высококачественных новых знаний, востребованных рынком из научной системы, где создаются знания, в систему реальной экономики, где они используются и превращаются в готовые товары и услуги.

При анализе тенденций и перспектив научного и инновационного развития системы высшего образования в различных странах исследуются основные индикаторы, обеспечивающие долгосрочный экономический рост. Прежде всего, к ним относятся: финансирование и отдача образования; ре-

зультаты деятельности учебных заведений и влияние образования; финансовые и человеческие ресурсы, инвестированные в образование; доступность образования, участие и продвижение по ступеням образования; уровень инновационного развития системы образования и т. д. Уровень финансирования ВПО в различных странах значительно дифференцирован. Так, страны ОЭСР расходуют на образование в среднем 6,2 % ВВП, но этот показатель варьирует от 4,5 % и менее в России, Словакии и Италии до 7 % и более в Дании, Израиле, Исландии и США. При этом следует отметить, что роль государственного финансирования в странах ОЭСР, где государственное участие в других сферах характеризуется как невеликое, финансирование образования является приоритетным направлением. В среднем в странах ОЭСР суммарные государственные расходы составляют 13,3 %. Это показатель варьирует от 10 % и менее в Чехии, Италии и Японии до 22 % в Мексике.

Следует отметить, что государственные расходы, инвестируемые в высшее профессиональное образование, имеют значительную отдачу, например: (1) они возвращаются в форме налоговых отчислений (в среднем по странам ОЭСР человек, получивший высшее образование, за весь период своей трудовой деятельности выплатит в виде подоходного налога и социальных платежей на 119 тыс. долларов больше, чем тот, кто получил только полное среднее образование. Кроме того, если найти разность между выплатами образованного человека и затратами государства на его обучение, то получится 86 тыс. долларов, что в три раза больше затрат государства на обучение человека в системе высшего профессионального образования); (2) более длительный период трудовой деятельности образованного человека позволяет, с одной стороны, долгое время оставаться ему в числе занятых, а следовательно, дольше будет его отдача государству; (3) труд образованного человека является более квалифицированным, чем необразованного человека. Следовательно, результаты деятельности образованного человека будут более эффективными, чем необразованного.

За последние 30 лет в уровне образования произошли существенные изменения, например, в странах ОЭСР численность населения в возрасте от 25 до 34 лет, получивших среднее и высшее профессиональное образование, превосходит возрастную группу 55–64 лет на 22 % [2]. В России число выпускников за период с 2000 по 2008 г. возросло более чем в два раза<sup>1</sup> [3]. Это свидетельствует о том, что в настоящее время население трудоспособного возраста стало более образованным по сравнению с населением 30-ти летней давности. Так, в 2010 г. по сравнению с 1998 г. выпуск специалистов вузами РФ увеличился в 3,78 раз, или на 36 %, по сравнению с 2007 г. Это свидетельствует о стремлении молодого населения получать высшее образование. В целом население стало более высокообразованным на протяжении последнего десятилетия по сравнению с 90-ми года прошлого столетия.

За период с 1970 по 2011 г. соотношение студентов, обучающихся в системе высшего и среднего профессионального образования, существенно изменилось: в системе ВПО численность студентов увеличилась более чем в 2,6 раз, и наоборот, численность студентов, получающих среднее профес-

---

<sup>1</sup> Рассчитано по данным Росстата за 2008 г.

сиональное образование, уменьшилась, т. е. наблюдается тенденции к снижению, что свидетельствует о том, что высшее профессиональное образование стало более востребованным. Это можно объяснить тем, что: (а) у лиц, имеющих высшее профессиональное образование, шансы устроиться на хорошо оплачиваемую и интересную работу выше, чем у тех, кто не имеет; (б) лица, имеющие высшее профессиональное образование более конкурентоспособны перед теми, кто имеет только среднее, так как требования со стороны работодателей к нанимаемым работникам все время повышаются. Это явление имеет место в условиях превышения предложения более квалифицированной рабочей силы над спросом. Кроме того, обучение не завершается разовым получением диплома о третичном образовании, многие продолжают свое непрерывное обучение по программам повышения квалификации и переподготовки на протяжении всей своей профессиональной трудовой деятельности. Во многих странах ОЭСР более 40 % взрослого населения ежегодно обучаются по таким программам [2]. А в России удельный вес людей, получающих послевузовское образование, по данным 2010 г. составил 0,2 % [4]. Обучение по программам переподготовки и повышения квалификации взрослого населения способствует решению проблемы трудоустройства. В частности, эксперты утверждают, что после прохождения краткосрочного обучения трудоустраиваемость безработных в течение трех месяцев с момента окончания обучения возрастает до 90 %.

Основным источником финансирования высшего профессионального образования во многих странах является государство. В странах ОЭСР из государственных расходов финансируется, в основном, начальное и среднее образования на 90 % [2]. Частное финансирование связано, главным образом, с третичным образованием и варьирует от 5 % (в Дании, Финляндии и Норвегии) до 75 % (в Чили и Южной Корее). В России же на финансирование сферы образования приходится небольшая доля государственных расходов (по данным 2010 г. менее 2,0 % от общего объема инвестиций). Таким образом, система ВПО является движущей силой наукоемких производств. Особенность системы ВПО в контексте ее непрерывности заключается в том, что она играет двоякую роль: как центр непрерывной подготовки/переподготовки кадров и специалистов и как научный и инновационный центр.

#### **Список литературы**

1. Лобанов Н. А. Российская высшая школа: анализ некоторых уроков экономического кризиса // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Т. 8 – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 652 с.
2. Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Summary in Russian [Электронный ресурс] URL: <http://oecd.ru/zip/education.at.a.glance.2010.pdf>.
3. Российский статистический ежегодник: стат.сб. – М.: Росстат, 2009. – 795 с.
4. Регионы России. Социально-экономические показатели: стат. сб. – М.: Росстат, 2011. – 990 с.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ**

**В. А. Мезенин  
Л. Н. Чеганова**

Непрерывность как форма организации образования до сих пор не нашла собственного специфического содержания. А будучи применена к старому содержанию системы образования, непрерывность не дает того эффекта, который мы вправе от нее ожидать. Термин «непрерывное образование» возник в связи с обострением проблемы качества подготовки учащихся, в конечном счете в связи с проблемой падения эффективности образовательных систем. Внешняя, лежащая на поверхности причина падения эффективности образования – это увеличивающаяся динамика обновления знаний в современной сверхдинамичной социально-экономической ситуации. А поскольку реальной целью и реальным результатом образовательной системы до сих пор остаются знания, умения и навыки, то поэтому в последнее время стало все более заметным хроническое отставание выпускников системы образования (на всех ее уровнях) от того, что обычно называется требованием жизни (или социальным заказом). Поэтому возникла проблема регулярного обновления знаний, решаемая в системе переподготовки и повышения квалификации. В связи с этим у образования забрезжила перспектива превратиться в систему непрерывного и бесконечного обновления знаний, но учитывая лавинообразное нарастание качественно новых знаний, перспектива эта начала выглядеть роковой. Постепенно стало очевидным, что старыми методами с обрушивающейся на нас информацией справиться будет невозможно.

Особую остроту в этих условиях обретает качество профессионального образования. При этом в понятие «качественное образование» вкладывается очень простой, понятный смысл: это то образование, которое пригодится в решении повседневных и бытовых задач, практической деятельности, позволит стать успешным на работе, делать карьеру, повышать свое благосостояние, жить в гармонии с природой и окружающими. Реформирование содержания профессионального образования выступает в качестве ведущего фактора развития всей образовательной системы. Оно заключается не только в изменении содержания образования, но и в создании механизма его постоянного обновления, переводе образовательного процесса в режим инновационной активности. Основополагающая цель внедрения инноваций состоит в переходе к многообразному и непрерывному образованию, охватывающему всю активную жизнь человека.

Развитие системы непрерывного образования направлено на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. Концепция непрерывного образования основана на принципах непрерывности, гибкости, быстрой динамики, связанной со сменой потребностей на рынке труда, на реализации концепта образования «не на всю жизнь, а через всю жизнь».

Инновационность программ непрерывного образования проявляется в опережающем характере обучения, в адекватности потребностям рынка, широком использовании дистанционных образовательных технологий. Содержание и технологии непрерывного образования направлены на подготовку инновационно-ориентированной личности.

В основе программ непрерывного образования должны лежать такие принципы, как: системность, модульная структура программ, компетентностный подход, оптимизация аудиторных занятий, применение современных образовательных и информационных технологий, накопительная система обучения. 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) отсутствие тупиковых образовательных программ, учебных заведений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

Среди задач, решение которых необходимо для развития системы непрерывного образования, следует выделить следующие: (а) переход к модульному принципу построения образовательных программ, что позволит обеспечить гибкость и вариативность образования, его личностную направленность, большее соответствие запросам рынка; (б) 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; (в) стимулирование 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; (г) обновление материально-технической базы и инфраструктуры образования, более интенсивная его информатизация.

Колледж Уральского государственного экономического университета (далее колледж УрГЭУ), являясь одновременно и инновационной экспериментальной площадкой, с 2004 г. эффективно реализует программу непрерывного образования «школа – колледж – вуз», что подтверждается дипломами и грамотами Общественной палатой Государственной Думы РФ, Министерства образования Свердловской области, Уральским отделением Российской академии образования, Администрацией г. Екатеринбурга. В 2011 г. колледжу УрГЭУ присвоен статус стажировочной площадки в рамках Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования и науки РФ по теме «Создание современной модели предпрофильной и профильной экономической подготовки учащихся на базе сетевого взаимодействия в рам-

ках университетского комплекса». В 2011 г. Уральский государственный экономический университет выступил инициатором разработки «Программы развития системы непрерывного образования в Свердловской области до 2030 г.», способствующей формированию устойчивых прямых и обратных связей между производителями и потребителями образовательных услуг, включая прогноз потребности в услугах непрерывного образования. В основе программы заложено формирование образовательных кластеров как актуальных направлений адаптации отрасли образования к современным рыночным условиям в поиске новых методов и подходов к управлению рынком образовательных ресурсов.

Создание системы обучения на протяжении всей жизни – залог высокой конкурентоспособности национальной экономики на фоне усиливающейся глобальной экономической интеграции.

## **КРЕАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА**

**Я. П. Коробейникова**

В современном обществе в деле обучения и воспитания подрастающих поколений происходит поворот к личности, ее проблемам, интересам, творческому развитию. На первый план выдвигается развитие нестандартно мыслящего человека – творца, личности. А это значит, что инновационный процесс не может не включать обновления методов обучения, создания и использования креативных образовательных технологий. Инновационная настроенность педагогов лишь на изменение содержания и объема учебных дисциплин не дает желаемого результата. Современный инновационный процесс отличается большой свободой выбора и разнообразием видов инновационной деятельности. В этих условиях особое значение приобретают профессионально-личностные качества, совокупность которых образует инновационную культуру педагога.

Креативность активно изучается психологами, начиная со второй половины XX в. В зарубежной литературе существует множество ее определений; эту «множественность» можно проиллюстрировать таким обобщающим высказыванием Р. Холлменна: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккеллар), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и узнавать новшества (Лассуэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» [11]. В «Современном психологическом словаре» креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [8, с. 192].

В настоящее время можно говорить о сложившейся традиции понимания креативности как способности, отражающей глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного; как интегрального свойства личности, воплощающего ее творческие возможности [9, с. 1]. По-разному в психолого-педагогической литературе характеризуется структура креативности, при этом учитываются признаки, названные Гилфордом. В современных исследованиях высказывается мнение, что традиционные показатели дивергентных способностей слабо предсказывают творческие достижения человека в его обыденной и профессиональной деятельности. В связи с этим кроме характеристик дивергентного мышления называют в качестве креативных способностей и такие психологические особенности, как способности к интуиции, преобразованию, прогнозированию, ассоциативность [1, 11]. Выделяют помимо интеллектуальной другие виды креативности, в частности профессиональную, в том числе и педагогическую. Сопоставляя интеллектуальную



креативность с педагогической, А. В. Морозов отмечает, что интеллектуальная креативность связана с решением теоретических и практических проблем и проявляется при открытии, создании «потенциального – нового, где новое понимается и в его субъективном, и в его объективном смысле». Педагогическую креативность он рассматривает как составляющую социальной (профессиональной) креативности: «это определенная психическая и социальная готовность педагога, позволяющая изменить ситуацию общения таким образом, что преподаватель и обучаемый достигают эффективного взаимопонимания в педагогическом процессе» [6, с. 330]. Педагогическая креативность состоит из коммуникативной и дидактической. Коммуникативная креативность опирается на диалог и импровизацию; дидактическая включает в себя объем накопленных знаний и традиций, способность к творчеству.

Как же соотносятся креативность и компетентность? По наблюдениям психологов, при решении творческих задач важное значение имеет «готовность» знаний к их применению и их реконструкции, мобильность интеллекта в процессе преобразования информации [1]. Отношения компетентности и креативности оцениваются как вероятностные: с одной стороны, чем больше знает человек, тем более разнообразными подходами он владеет при решении новых задач. С другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей решения. В частности, по мнению американского социолога Р. Мертон: «Ученый должен приложить все усилия к тому, чтобы изучить работу своих предшественников и современников, но слишком усердное чтение и слишком большая эрудиция ведут к понижению творческой способности ученых» [4, с. 38].

Таким образом, оценивая соотношение креативности и компетентности как вероятностное, имеют в виду интеллектуальную креативность. Е. П. Ильин приводит при этом высказывание Е. Мирской: «Предварительные обширные знания необходимы ученому для творческой деятельности как строительный материал для возведения нового здания, но в мышлении они имеют тенденцию застывать в догмы» [4, с. 38]. Что касается педагогической креативности, то в аспекте ее отношений с компетентностью, очевидно, можно говорить о взаимообусловленности. Компетентность педагога создает базу для реализации его потенциальной креативности при поиске нестандартных оптимальных решений в «нерядовых» ситуациях, для проявления педагогического творчества, при самостоятельном добывании знаний и эффективном, творческом их применении в социальных, профессиональных ситуациях. В свою очередь, креативность побуждает педагога к поиску инновационных подходов в учебно-воспитательном процессе, к самостоятельному овладению иерархией профессиональных компетентностей (точнее – компетенций). Как подчеркивает А. В. Морозов, «педагогическая креативность предполагает наличие у преподавателя высокого уровня компетентности в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии».

Творческие решения преподавателя основываются на взаимоотношении интеллектуальной и педагогической креативности: при высоком уровне креативности он «не только адекватнее приспосабливается к различным инновационным образовательным системам, но и сам активно участвует в их

формировании, разработке и внедрении в педагогическую практику» [6, с. 332]. Креативный образовательный процесс дает возможность каждому его участнику на каждом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, объективной самооценке. Современное вузовское образование ориентировано на создание условий, способствующих проявлению креативности студента, а это связано и с освоением профессиональных компетенций в их иерархии.

Дальнейшая работа по созданию условий для реализации потенциальной креативности будущего специалиста в условиях вузовского образования необходима и для формирования его компетентности, и для развития его коммуникативных навыков. Постоянная, целенаправленная работа по повышению уровня компетенции учителей – важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся, необходимая предпосылка высокого научного уровня преподавания.

#### Список литературы

1. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. – СПб., 2006.
2. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психол. наука и образование. – 2006. – №1. – С. 85–95.
3. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № – С. 21–31.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастер психологии»).
5. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
6. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 445 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 17-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.
8. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007 – 490, [б] с.
9. Сергейчик Л. И. Педагогические условия формирования креативности // Центр дистанционного обучения и повышения квалификации.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб., 2002. – С. 249.
11. Hallmann R.J. The necessary and sufficient conditions of creativity // Creativity: its educational implications. N.Y.; L.; Sidney, 1967.



дующие положения: (а) опору на принцип «от легкого к трудному» (этот принцип получил свое продолжение и развитие); (б) реализацию взглядов и подходов, основанных на вере и убеждениях; (в) глубокое изучение арабского языка и фарси; (г) единство обучения и воспитания (обучение девочек домоводству: созданию украшений, рукоделию, приготовлению пищи и др.); (д) привитие этических норм (как ходить в гости и принимать гостей, строить отношения в семье между мужем и женой и т. д.) и др. Помимо этого давались рекомендации по охране здоровья в разное время года; информация о появлении заболеваний и способах их лечения; (е) право свободного выбора учителя; (ж) рассуждения в процессе дискуссий и др.

Следующий этап в развитии дидактики в Узбекистане – период национального возрождения (движения джадидов-просветителей). Особенности дидактических ценностей этого периода таковы: (а) при обучении алфавиту к каждой букве надо подбирать односложное слово с данной буквой; (б) национальная ориентированность учебников; (в) применение слогового и звукового методов; (г) отражение в учебниках новых достижений в науке; (д) применение наглядности в обучении (этот метод в основном связан с деятельностью Мунавваркари Абдурашидхонова); (е) развитие устной и письменной речи (метод нашел отражение в учебниках Махмудходжи Бехбудий и Фитрата) и др.

Мы убеждены, что история образования содержит большой арсенал педагогических ценностей, которые в современном образовательном процессе необходимо использовать. При этом модернизацию современной дидактики с учетом преемственности образовательных ценностей следует осуществлять по следующим направлениям: (1) при обучении родному, русскому, английскому языкам возможно (при определенных условиях) использование метода написания букв «в воздухе», т. е. показать движением руки написание какой-либо буквы (такой метод был распространен в период ханского правления); (2) разработка технологии развития умений и навыков ораторского искусства при подготовке выступлений, докладов, лекций, которым в высокой степени владели учителя в прошлом; использование жизнеутверждающих традиций «ученик-учитель»; (3) обучение размышлению через полемику; (4) использование в современных условиях права свободного выбора наставника, широко применяемого в историческом прошлом; (5) более активное введение поэтических и прозаических рифмованных учебных материалов, их заучивание; (6) сознательное заучивание с предварительным раскрытием содержания текста (этот метод эффективен на уроках иностранных языков).

# **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ ИНВЕСТИЦИЙ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ**

**Д. В. Диденко**

В России в период экономического подъема 2000-х гг. наблюдался восстановительный рост государственных и совокупных (включая негосударственные) расходов на образование (табл. 1). Причем уровень инвестиций (и государственных, и негосударственных) в человеческий капитал восстанавливался несколько быстрее, чем в физический капитал.

*Таблица 1*

**Динамика инвестиций в человеческий и физический капитал**

| Период, г        | Расходы консолидированного государственного бюджета на образование к ВВП, % | Совокупные расходы на образование к ВВП, % | Валовые инвестиции в физический капитал к ВВП, % |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1996             | 4,2                                                                         | 4,5                                        | 18,7                                             |
| 1997             | 4,8                                                                         | 5,3                                        | 17,5                                             |
| 1998             | 3,8                                                                         | 4,4                                        | 15,5                                             |
| 1999             | 3,1                                                                         | 3,6                                        | <b>13,9</b>                                      |
| 2000             | <b>2,9</b>                                                                  | <b>3,5</b>                                 | 15,9                                             |
| 2001             | 3,1                                                                         | 3,7                                        | 16,8                                             |
| 2002             | 3,8                                                                         | 4,5                                        | 16,3                                             |
| 2003             | 3,6                                                                         | 4,3                                        | 16,6                                             |
| 2004             | 3,5                                                                         | 4,2                                        | 16,8                                             |
| 2005             | 3,7                                                                         | 4,4                                        | 16,7                                             |
| 2006             | 3,9                                                                         | 4,6                                        | 17,6                                             |
| 2007             | 4,0                                                                         | 4,8                                        | 20,2                                             |
| 2008             | 4,0                                                                         | 4,7                                        | 21,2                                             |
| 2009             | 4,6                                                                         | 5,4                                        | 20,3                                             |
| 2010             | 4,2                                                                         | 5,0                                        | 20,4                                             |
| Рост от минимума | 55,2                                                                        | 53,1                                       | 45,9                                             |

Рассчитано по данным Росстата<sup>1</sup>,  
Федерального казначейства<sup>2</sup>,  
НИУ ВШЭ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> URL: [http://www.gks.ru/doc\\_2010/year10/pril\\_year10.xls](http://www.gks.ru/doc_2010/year10/pril_year10.xls);  
URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/business/invest/Inv.xls](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/invest/Inv.xls).

<sup>2</sup> URL: <http://www.roskazna.ru/reports/cb.html>.

<sup>3</sup> Бюджетное финансирование образования. Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2005; Образование в Российской Федерации: стат. ежегодн. М.: ГУ-ВШЭ, 2006, 2007, 2010; Экономика образования: итоги мониторинга, 2009; Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2010.

По уровню государственного финансирования образования из консолидированного бюджета Россия в двухтысячные годы находилась в одной группе со странами с сопоставимым уровнем внутреннего валового продукта (далее – ВВП) на душу населения и индексом развития человеческого капитала (далее – ИРЧП), но отставала от большинства экономически развитых стран<sup>1</sup>. С учетом расходов из негосударственных источников и с включением косвенных издержек общий уровень затрат на образовательную сферу в Российской Федерации с началом экономического подъема (в 2002 г. 5,5 % ВВП) пришел в соответствие со среднемировым уровнем (по медиане 5,5 % ВВП в 2001 г.) и даже несколько превышал уровень отдельных экономически развитых стран (средний уровень по медиане в 2001 г. – 5,9 % ВВП)<sup>2</sup>.

По мере становления постиндустриальной интеллектуальной экономики накопление человеческого капитала все больше реализуется не только в стандартных стадияльных формах образования, но также в различных неформальных и информальных практиках дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), обучения в семье и на рабочем месте, что в современной литературе в совокупности нашло отражение в концепте «непрерывное образование». Сокращение жизненного цикла экономически ценных знаний в постиндустриальной экономике информационного общества и рост межотраслевой мобильности трудовых ресурсов способствуют усилению обратных связей между рынками образовательных услуг и рынками труда. Это приводит к тому, что в условиях перехода к постиндустриальному обществу с опережающим развитием «экономики знаний» ДПО становится ключевым элементом системы непрерывного образования. В этой связи важнейшей тенденцией в экономически развитых странах становится расширение участия взрослого населения в повышении квалификации и в профессиональной переподготовке<sup>3</sup>.

Интенсивность трансформационных процессов в идеологической, экономической и социально-политической сферах России в конце 1980-х – начале 2000-х гг. стимулировала резкое повышение мобильности человеческого капитала. По данным исследования на основе наиболее крупного и репрезентативного панельного опроса домохозяйств (Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, RLMS–HSE)<sup>4</sup>, в 1991–1998 гг. профессию сменило около 42 % занятых, в два раза больше, чем в период попыток эволюционных преобразований (1985–1990 гг.)<sup>5</sup>. В то же время наши расчеты по данным RLMS–HSE подтвердили сведения из других ис-

---

<sup>1</sup> Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека. М.: Весь Мир, 2010. С. 202–205; Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010. P. 212–221.

<sup>2</sup> Агранович М.Л., Полетаев А.В., Фатеева А.В. Российское образование в контексте международных показателей. М.: Аспект-Пресс, 2005. С. 30, 74.

<sup>3</sup> Westat K.K., Creighton K. Participation in Adult Education in the United States: 1998–99. NCES 2000-027rev. November 1999. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. P. 1.

<sup>4</sup> URL: <http://www.cpc.unc.edu/projects/rlms-hse>, <http://www.hse.ru/org/hse/rlms>.

<sup>5</sup> Sabirianova K.Z. The Great Human Capital Reallocation: A Study of Occupational Mobility in Transitional Russia. Journal of Comparative Economics. 2002. Vol. 30. № 1. P. 197.

точников<sup>1</sup> о том, что в годы экономического подъема в России наблюдалась тенденция, противоположная характерной для стран постиндустриальной образовательной модернизации: вместо повышения уровня участия экономически активного населения в дополнительных образовательных практиках наблюдалось снижение основных показателей ДПО<sup>2</sup>. Возможно, это связано с тем, что произошедшая в России в 1990-е гг. отраслевая реструктуризация человеческого капитала оказалась достаточной для успешной реализации экспортно-сырьевой модели экономического роста, и в условиях относительно слабого развития инновационных отраслей стимулы к дополнительным вложениям в человеческий капитал взрослого населения оказались недостаточно сильными.

Наши расчеты индексных премий по доходам, полученным в результате обучения в ДПО, показали, что доходы обучавшихся в ДПО первоначально росли быстрее доходов необучавшихся (табл. 2)<sup>3</sup>. При переводе в годовое исчисление уровни частной отдачи от обучения в ДПО показывают сверхвысокие значения, в несколько раз превышающие типичные уровни от традиционных форм обучения. Сопоставимые позитивные эффекты от прохождения курсов повышения квалификации на рабочем месте часто наблюдались при проведении аналогичных исследований за рубежом. На микроуровне это подтверждает наличие общих закономерностей в выполняемой сферой ДПО функции фасилитатора человеческого капитала национальной экономики.

Таблица 2

Индексные премии за обучение респондентов в ДПО (2001–2008 гг.)

| Когорта 2001–2002 гг.                     | X1   | X2   | X3   | X4   | X5    | X6   | $\bar{X}$  |
|-------------------------------------------|------|------|------|------|-------|------|------------|
| Средняя относительная премия, %           | 22,5 | 15,4 | -5,6 | 5,9  | -10,4 | 2,6  | <b>0,4</b> |
| Медианная относительная премия, %         | 9,6  | 8,5  | 1,6  | 4,2  | 12,6  | 11,3 | <b>1,8</b> |
| Логарифмированная относительная премия, % | 22,6 | 5,9  | 18,7 | -5,1 | 22,5  | 58,3 | <b>8,0</b> |

X1 – год обучения в ДПО, X2–X6 – соответственно 1–5 год после обучения в ДПО,  $\bar{X}$  – среднегодовое изменение соответствующего показателя.

Рассчитано по данным RLMS–HSE.

Регрессионный анализ объединенных подмножеств обучавшихся и необучавшихся в ДПО среди различных когорт респондентов также показал, что обучение приводило к заметному, но статистически не значимому повышению

<sup>1</sup> Затраты семей на образование взрослых. Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2008. С. 15; Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году. Информационный бюллетень. М.: ГУ-ВШЭ, 2009. С. 15; Система дополнительного профессионального образования [Эл. ресурс]. URL: <http://www.dpo-edu.ru>.

<sup>2</sup> Диденко Д.В., Дорофеева З.Е., Ключарев Г.А. Некоторые оценки эффективности дополнительного профессионального образования в России (2001-2008) // Мир России. 2011. Т. XX. № 1. С. 126-127.

<sup>3</sup> Там же. С. 135–136, 138.

индивидуального дохода. Поставив вопрос о факторах, от которых зависит последующий успех или неуспех в получении экономических результатов от обучения в ДПО, мы обнаружили, что наиболее сильным из них является специальность обучения. Среди обучившихся в ДПО доля «успешных» работников больше, а индексные премии за ДПО заметно выше и распределены более равномерно у получивших специальности для работы в новых для России отраслях экономики (офисный персонал, сфера услуг)<sup>1</sup>. С одной стороны, это свидетельствует о наличии стимулов к осуществлению структурной модернизации российской экономики на микроуровне; с другой – это еще раз подтверждает слабую эффективность российского рынка труда, как и недостаток его обратных связей с рынком дополнительных образовательных услуг (в случае их равновесного состояния влияние данного фактора было бы близким к нулевому).

Мы установили слабую зависимость индивидуальных результатов обучения в ДПО от факторов, обычно влияющих на экономическую эффективность традиционных форм образования и являющихся заметными социальными ограничителями доступа к ним: имеющийся уровень образования, общий и специфический стаж работы, пол, тип населенного пункта – места жительства обучившегося. В то же время данное обстоятельство можно интерпретировать как свидетельство выполняемой ДПО важной модернизирующей функции: оно выступает в качестве меритократического института, с помощью которого осуществляется отбор и продвижение представителей экономически активного населения по их способностям. Так, сравнительно хорошие результаты после обучения в ДПО показали, что сменившие специальность в результате обучения жители российской «глубинки» (село и поселки городского типа) – представители женского пола. Но в отличие от экономически развитых стран в России премия по доходам, полученным в результате обучения в ДПО, распределена не просто неравномерно, а миноритарно. Средний положительный результат обеспечивается повышенным размером премии по доходам у отдельных «успешных» выпускников ДПО, в то время как экономические выгоды от обучения получает лишь их меньшинство. В определенной степени это может рассматриваться как демотивирующий фактор для потенциальных получателей данных образовательных услуг<sup>2</sup>.

В докладе использованы материалы исследования, выполненного при поддержке РГНФ (проект № 10-03-0247а).

---

<sup>1</sup> Диденко Д.В., Дорофеева З.Е., Ключарев Г.А. Некоторые оценки эффективности дополнительного профессионального образования в России (2001-2008) // Мир России. 2011. Т. XX. № 1. С. 140–141.

<sup>2</sup> Там же. С. 137–138.



## НЕПРЕРЫВНОСТЬ – СВЕРХЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Т. Х. Дебердеева**

1. *«Цели образования – это цели соответствующего общества»* (И.С. Гессен). Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить человека фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации, способность к непрерывной работе над собой [4]. По мысли Мирандолы: «Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные» [5, с. 248]. Мир открыт. Открыто (не предзадано жёстко) самотворение человеком себя самого. Критика постмодернистскими исследователями модели западного человека, порожденной эпохой Возрождения и Просвещения, не умаляет достоинств «Речи...» Мирандолы как гуманистического гимна, а особенно того факта, что человек обладает возможностью и способностью самотворения. В последующие века идея человеческой природы как незавершенной возможности, жизни как «приключения саморазвития», получила признание. Она постоянно возникала во все новых и новых версиях.

«Кризис образования в современном мире» Ф. Кумбса открыл новую страницу в понимании самотворения человека как самого главного, определяющего будущее, процесса. Развивая анализ Кумбса, Г. Л. Ильин [2] отмечает, что суть кризиса в разрушении традиций и традиционных решений, признание отсутствия единых образцов и готовых решений, интенсификации взаимодействия образовательных систем, т.е. осознания необходимости формирования нового мировоззрения (мировоззрения открытого, не предзаданного готовыми решениями и едиными образцами). В условиях развития культуры постмодернизма эта новая реальность (отрицание норм, границ, иерархий, отказ от истины, от жестких оппозиций: субъект-объект, автор-читатель...) стала все более очевидна. «Обосновывается доминирование личностных черт над социальными в обществе постиндустриального (пострыночного) типа, стремящемся к максимальному разззпозиц сЦ ивВ

1

Человек – «уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее заданное, а открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку» [3]. Согласно гуманистической психологии, главное в личности человека – «устремленность в будущее, к свободной реализации своих потенций» (Олпорт), особенно творческих (Маслоу), к укреплению веры в себя и возможность достижения идеального «Я» (Роджерс), к наиболее полной самореализации (Гершунский Б. С.). Основной задачей гуманистической педагогики становится задача помочь самоопределению личности, т. е. выявлению ее собственной природы, которая не является ни органической, ни социальной, ни психоаналитической, не определяется ни материальными, ни социальными зависимостями и выступает как нечто не сводимое к ним. Главная цель воспитателя, – считал А. Дистервег, – должна заключаться в развитии самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни...

«Самореализация, самоактуализация – все эти термины служат выражению процесса уникального, свойственного только данной личности развития, осуществления выбранного или составленного ею самой жизненного пути. Природа человека определяется тем, что он сам из себя делает. ...Идея самодетерминации человека, идея самоорганизации, автономности человеческого существа...» [2, с. 38–39]. Но значит ли это, что процесс самотворения себя человеком должен быть отпущен «на самотёк»? Образование – это акты духовного становления человека, реализующие его изначальное предназначение и заложенную возможность состояться как человек [8, с. 21]. Становление (самостроение) человека наиболее активно реализуется в процессе деятельности.

2. *«Великая цель образования – это не знания, а действия» (Гербер Спенсер)*. Разработчики Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования говорят о деятельностной парадигме образования, постулирующей в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. При этом процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. Процесс учения – это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. В связи с пониманием саморазвития личности как открытого процесса свободного самостроения личности «вместо прежнего понятия “образование” (вообще) возникает новое понятие «образование личности», как процесс и результат личной заботы, личной ответственности, личных заслуг и неудач – деятельности самого школьника по становлению, сотворению и развитию собственной индивидуальности. Результатом так понимаемого образования является сама личность, ее существенные характеристики, то, что реально определяет поведение человека» [1].

Целью системно-деятельностного подхода является развитие личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности, а значит ставить цели, решать задачи, выстраивать са-

мостоятельную деятельность, отвечать за результаты, соотносить сделанное с задуманным, находясь в постоянном процессе самоанализа. Кризис знанцевой парадигмы образования, характерный для современного информационного общества приводит к пониманию того, что гораздо важнее самих знаний знания о том, как и где их применять. Но еще важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. А еще важнее – самоопределение и самостроение человеком себя самого.

В современном российском образовании реально существуют «два образования». Первое, представленное в программах, подлежит усвоению и контролю (Государственная итоговая аттестация и Единый государственный экзамен), второе – «скрытое образование» (В. И. Слободчиков) – является вторичным продуктом образовательного процесса (все результаты, способствующие формированию компетентности, личностного опыта и других показателей образованности, которые нельзя сложить из набора знаний и умений). Особенность сегодняшней трансформации в образовании состоит в том, что то, что раньше было побочным, теперь становится (должно стать) приоритетным. Сейчас как никогда актуальны слова Д. Писарева: «Надо учиться в школе, но ещё гораздо больше надо учиться по выходе из школы, и это второе учение по своим последствиям, по своему влиянию на человека и на общество неизмеримо важнее первого». Это «второе учение» и есть непрерывное образование, не прекращающаяся деятельность по самосотворению человеком себя самого. Идеологические, методологические, правовые и прочие (внешние) условия для воплощения гуманистического гимна Мирандолы сегодня созданы.

#### Список литературы

1. Азбукина Е.Ю. Рефлексивная деятельность педагога как фактор повышения качества образования. – Томск, 2004.
2. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.
3. Краткий психологический словарь. – М., Политиздат, 1985.
4. Наша Новая Школа. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/5457/nns-p.pdf>
5. Пико дела Мирандола «Речь о достоинстве человека» // Эстетика Ренессанса: Антология: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 248.
6. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования (основания реформы гуманитарного образования в высшей школе): учеб. пособие. – М., 1991. – 154 с.
7. Сохраняева Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 6.
8. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избр. произведения. – М.: Гнозис, 1994.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЙ (конец XIX – начало XX в.)**

### **А. А. Осаволук**

Одной из актуальных проблем, стоящих перед современной педагогической наукой, является поиск путей и средств совершенствования процесса подготовки профессионально компетентных учителей. Проблема совершенствования профессионально-педагогического образования учителя возникает в отечественной педагогике не впервые. Поэтому, обращаясь к историческому опыту, важно учитывать положительные изменения в профессиональной подготовке учителя, исключая повторение ошибок. Исследования, в которых бы обобщенно рассматривалась государственная политика в образовательной сфере, целостные подходы к формированию учительских кадров в конце XIX – начале XX в., по нашему мнению, будут полезны, учитывая современные изменения в реформировании образовательной отрасли. Это и обусловило выбор темы доклада, цель которого – анализ архивных документов о деятельности учительских семинарий, рассмотрение инноваций в системе профессионально-педагогической и практической подготовки будущих учителей в данном типе учебного заведения этого периода.

Главная задача учительских семинарий – приобретение ее воспитанниками практических навыков педагогической деятельности. Как утверждает директор Коростышевской учительской семинарии А. Тарнавский в своем докладе на съезде директоров в Киеве в 1909 г., что «чем больше студент семинарии проведет уроков во время практики, тем больше он научится». Поэтому оптимальное количество семинаристов – 60 человек, и практику необходимо начинать с 3-го класса, где 15–18 студентов [3, л. 86]. За учебно-воспитательный процесс в семинарии отвечал ее директор. Директор – непосредственный руководитель учительской семинарии и начальной школы при ней. Он обязан был посещать уроки своих учителей и студентов-практикантов [3, л. 90].

В учительских семинариях практические занятия регламентировались правилами. Примером такой регламентации были разработанные директором Великосорочинской семинарии М. Григоровским требования относительно практической подготовки будущих учителей: «§1. Практические занятия проводятся для приобретения семинаристами умений и навыков преподавания учебного материала. §2. Практические занятия начинаются с начала учебного года и продолжаются до 1 апреля и включают в себя: (а) наблюдение за уроками учителей-практиков, (б) пробные уроки непосредственно семинаристов. § 3. До 1 октября семинаристы посещают уроки в городских училищах. Во время посещений уроков студенты ведут наблюдения за школьными порядками, методикой преподавания, знакомятся с учебной литературой и объемами курсов. § 4. После 1 октября студенты готовят письменные отчеты по результатам наблюдений посещенных уроков и устно их защищают. § 5. С 01.10 по 01.04 семинаристы сами дают пробные уроки. Студенты практиковались в преподавании географии, истории, арифметики, геометрии и русско-

го языка. § 9. Студент-практикант в присутствии учителя училища, директора семинарии и других студентов ведет пробный урок. Если урок слабый, то он не засчитывается и предоставляется возможность его пересдать. § 10. После проведения урока происходит его обсуждение с участием всех присутствующих на нем. Причем первым слово предоставлялось присутствующим на уроке студентам-практикантам с целью выработки у них умения анализировать, критиковать, высказывать и отстаивать свою точку зрения. § 11. С пробных уроков избираются отчетные и сдаются на оценку педагогическому совету. § 12. Отчетные уроки обсуждаются ученым советом» [4, л. 25-26 об.].

После каждого пробного урока происходило обсуждение с участием всех лиц, присутствующих в классе. Причем в педагогических семинариях был выработан четкий порядок и план обсуждения: (а) самокритика (тот, кто проводил урок, указывал на недостатки в собственном изложении материала, отступлениях от намеченного плана, причинах этих отступлений, трудностях и барьерах в общении с классом и в процессе педагогического взаимодействия); (б) критика обязательного рецензента; (в) критика товарищей; (г) критика наставника-руководителя; (д) заключение директора семинарии. Относительно плана обсуждения, то он примерно был таким: выбор и структурирование учебного материала, методическая разработка материалов, деятельность учителя на уроке (осанка, походка, мимика, жесты, речь и пр.), результат урока [2, л. 33-34]. Таким образом, практикуясь в преподавании, семинаристы должны доказать, что они обладают достаточными научными знаниями, могут четко структурировать учебный материал, умеют преподавать этот материал в классе и закреплять пройденное путем систематических повторений, способны к поддержанию надлежащей дисциплины в классном коллективе.

Деятельность учительских семинарий имела определенные недостатки. Их программы ограничивались курсом элементарной средней школы. Недостаточный общеобразовательный и научный уровень подготовки значительно снижал возможности будущих специалистов – учителей-практиков. Несмотря на то, что педагогическая практика в семинариях проходила на достаточном уровне, курс теории педагогики и практическая работа в школе осуществлялись параллельно, и поэтому, как правило, практика опережала теоретический курс. Это приводило к механическому, бессознательному усвоению практических навыков. Недостаточно рационально, на наш взгляд, была организована так называемая наблюдательная (пропедевтическая) практика. Посещение семинаристами второго класса по 3–4 человека уроков учителей образцовых школ приводило к тому, что пропускались теоретические занятия в семинарии. Воспитательная работа в учительских семинариях носила консервативный характер. Внутренний жизненный уклад семинаристов был строго регламентирован, существовало множество различных запретов.

Несмотря на это, нужно отметить, что учительские семинарии были самыми распространенными и наиболее популярными среди молодежи учебными заведениями. Они готовили достаточно квалифицированных учителей начальной школы. Это подтверждают и участники съезда директоров и инспекторов народных училищ, который проходил в июне 1912 г. в Уфе. Делегатами было заявлено: «Бесспорно, что лучшими учителями являются те, которые закончили курс учительских семинарий, где на протяжении 4-х лет

студенты получили вполне достаточную как общеобразовательную, так и специально-педагогическую подготовку» [1, с. 428].

Таким образом, обобщая вышесказанное, отметим, что профессионально-педагогическая подготовка в учительских семинариях тех лет достигла высокого профессионального уровня. В педагогических учебных заведениях данного типа была создана своеобразная система воспитания, которая сочетала в себе традиции религиозной и светской культуры, профессиональной и народной педагогики. Преемственность среднего и высшего образования позволяла молодежи углубить педагогические знания, овладеть профессиональными навыками, педагогическим мастерством, что способствовало развитию способностей и позволяло выявить творческий потенциал студентов. Такой тип учебных заведений был шагом вперед в системе подготовки педагогических кадров, направленный на профессионализм, компетентность и высокий научно-практический уровень будущих специалистов образовательной сферы.

#### **Список литературы**

1. Журналы заседания съезда директоров и инспекторов народных училищ Оренбургскому учебному округу в г. Уфе 11-16 июня 1912 г. – Уфа, 1913. – 437 с.
2. Государственный архив Винницкой области (ДАВО). Ф. 1105, оп. 1, спр. 255. Переписка об организации в институте учебной части. 05.04.-22.08. 1882 г. – Л. 33 об. – 34.
3. Центральный государственный исторический архив Украины в Киеве (ЦГИА). Ф. 707. – Оп. 229, сп. 108. – Л. 96 об.
4. Центральный государственный исторический архив Украины в Киеве (ЦГИА). Ф. 707, Оп. 229, сп. 174. Переработанные М. Григоровским (директор Велико-Сорочинской учительской семинарии) «Правила, касающиеся практических занятий воспитанников III-го класса городского училища при институте». Дело о утверждении программ и правил для воспитанников. – Л. 25–26 об.

## **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1945–1955 гг.)**

### **Э. Горлофф**

Анализируя развитие педагогического образования в Польше после Второй мировой войны, следует помнить о существенном влиянии политических, социальных и экономического условий того времени. С точки зрения педагогического образования период с 1945 по 1955 г. можно разделить на две части. Основная идея первого периода (1945–1948 гг.) заключалась в оказании поддержки в организации оптимальной подготовки к учебно-воспитательной работе. Именно тогда политическими и образовательными органами была разработана единая централизованная система подготовки преподавателей. Второй период (1949–1955 гг.) ознаменовался созданием единой структуры учреждений педагогического образования<sup>1</sup>, которая обеспечила полный контроль над всеми формами подготовки преподавателей с точки зрения организации и программ, а также была направлена на формирование их идеологической позиции.

В первые послевоенные годы обеспечение школ учителями всех уровней являлась одной из наиболее актуальных проблем. Острая нехватка преподавателей стала результатом уничтожения польской интеллигенции оккупантами, призыва многих учителей в армию, перехода педагогов на более высокооплачиваемую работу и даже неприязнь к новым властям<sup>2</sup>. Поэтому производился поспешный набор учителей, которые не обладали необходимой квалификацией. С учетом данного дефицита основной целью первого периода стало создание системы педагогического образования как для неквалифицированных учителей, так и для педагогов, обладающих квалификациями в соответствии с занимаемым положением<sup>3</sup>. В сфере педагогического образования наблюдались две тенденции: во-первых, подготовка за пределами рабочего места в форме курсов, семинаров и конференций; во-вторых, консультационные услуги, в большинстве случаев предоставлявшиеся по месту работы преподавателя, включая консультации для педагогов, открытые уроки, организацию школьных педагогических конференций и т. д.). Необходимо подчеркнуть, что в то время учителя главным образом повышали свою квалификацию путем самообразования. Для обеспечения этой деятельности еще в 1945 г. Министерством образования были организованы учебно-педагогические центры, аналогичные по применяемой методике центрам, действовавшим во время Второй Польской республики. Они не формировали единого учреждения, а чаще всего представляли собой группу

---

<sup>1</sup> Следует отметить, что данная система существовала до 1970-х гг. Z. Ratajek, *Przegląd form doskonalenia nauczycieli w okresie 40-lecia* // *Nowa Szkoła*. 1984. No 10. С. 438-439.

<sup>2</sup> Grzybowski R. *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Gdańsk 2000. С. 28–30.

<sup>3</sup> Krawcewicz S. *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Problemy i tendencje*. Warszawa 1974. С. 84.

преподавателей по отдельным предметам, которые в основном набирались из числа учителей средних школ<sup>1</sup>. Вскоре вопросами самообразования педагогов стал заниматься Союз польских учителей, проводивший региональные конференции, известные еще с предвоенного периода, организация которых при поддержке местных органов образования началась на освобожденных территориях еще весной 1945 г.<sup>2</sup> В ноябре 1945 г. министр образования издал распоряжение о передаче полномочий по организации региональных конференций Союзу польских учителей, закрепив за ним покровительство над данной формой педагогического образования. Кроме того, министр признал участие в конференциях обязательной формой подготовки для всех учителей и уполномочил школьных инспекторов освобождать участвующих в конференциях учителей от проведения занятий<sup>3</sup>. На первом этапе содержание учебной деятельности Союза польских учителей главным образом сводилось к общепедагогическим предметам и охватывало знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Кроме того, в цели региональных конференций входило улучшение методов работы учителей. Их программа корректировалась с учетом текущих потребностей педагогического сообщества в каждом конкретном регионе. Насыщенная программа конференций часто дополнялась отдельными занятиями для участников и периодическими лекциями, которые получили признание среди многих учителей. Однако следует отметить, что уже в то время Союз польских учителей предпринимал попытки унифицировать данную форму обучения с точки зрения программы и организации, а содержание самообразования во всех случаях определялось с учетом указаний образовательных и политических органов<sup>4</sup>. С целью стандартизации программы и организации системы педагогического образования в 1948 г. Министерство образования приняло решение о создании сети учебно-педагогических центров в региональных и районных центрах. В сентябре 1948 г. министром образования был учрежден Центральный учебно-педагогический центр в г. Отвоцк для обеспечения предметной и методической подготовки учителей. В столицах регионов работали региональные учебно-педагогические центры, а в районах – районные<sup>5</sup>. Их основная задача сводилась к повышению качества работы учителей и обеспечению их идеологического просвещения.

---

<sup>1</sup> Potyrała B. Oświata w Polsce w latach 1949-1956, *Prace Pedagogiczne* LXXXIV. Wrocław 1992. С. 121.

<sup>2</sup> Kahl E. Związkowe doskonalenia nauczycieli w Polsce (1944-1989). *Uwarunkowania, Przejawy Konsekwencje*, Kraków 2008. С. 31–33.

<sup>3</sup> Распоряжение министра образования от 9 ноября 1945 г., Официальный бюллетень министерства образования (Dz. Urz. MO) 1945. № 7. Р. 295. См. также: E. Gorloff. Sytuacja zawodowa nauczycieli szkół ogólnokształcących województwa gdańskiego w kontekście migracji powojennych [in:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)* edited by E. Gorloff. R. Grzybowski and A. Kołakowski. Kraków, 2010. С. 140.

<sup>4</sup> См.: Pulińska U. Doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989. Olsztyn 2005. С. 40–42. Grześ B. *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000. С. 94–95; Smolański A. *ZNП na Dolnym Śląsku w latach 1945, Wrocław 1976*. С. 24–25.

<sup>5</sup> Распоряжение министра образования от 9 сентября 1948 г., Dz. Urz. MO 1948. № 11. Р. 1971.



После 1948 г. в системе педагогического образования в Польше произошли значительные изменения, главным образом под влиянием политической ситуации, связанной с созданием Польской объединенной рабочей партии и укреплением моновласти в стране. Это был период так называемого «построения социалистического общества» на основе марксистско-ленинской доктрины. Все направления деятельности государства, включая систему педагогического образования, были подчинены достижению этой цели. В начале 1950 г. в Министерстве образования был создан департамент образования и подготовки кадров. Его задачи в сфере педагогического образования сводились к обеспечению идеологического самообразования учителей, подготовке мероприятий и курсов, проводимых в период каникул, реорганизации учебно-педагогических центров<sup>1</sup>. В 1951 г. на смену существующей системе педагогического образования пришло новое организационное решение в форме Центрального учебно-педагогического центра. Кроме того, действовали региональные и районные (муниципальные) учебно-педагогические центры. Региональные центры должны были выполнять три основные группы задач: (1) повышение уровня идеологических и политических знаний преподавателей, (2) оказание поддержки школам, (3) управление районными центрами. Районные центры должны были проводить идеологическую подготовку учителей и повышать их квалификацию путем предоставления практической помощи и управления межшкольными методическими группами<sup>2</sup>. Именно так появилась новая централизованная система образования, тесно связанная с системой контроля и директорами школ. Параллельно с реорганизацией учебно-педагогических центров проводились семинары по подготовке педагогических кадров. Первый такой семинар состоялся в г. Быдгощ. Первый курс обучения для руководителей школ из сельскохозяйственных регионов был проведен в декабре 1950 г. Затем курсы были организованы в Медзезине, Отвоке, Лодзе и Гданьске<sup>3</sup>.

Необходимо отметить, что в то время решением задач в сфере подготовки учителей также занимался Союз польских учителей. Таким образом, работа проводилась по двум основным направлениям: с одной стороны, органами управления образованием, с другой – Союзом польских учителей. При этом данные организации тесно сотрудничали между собой<sup>4</sup>. Преобразования в системе педагогического образования в 1950 г. главным образом носили формальный и организационный характер и не создавали условий для внедрения новых форм подготовки учителей в Польше<sup>5</sup>. Главную роль по-прежнему играли конференции в различных формах, в том числе педагогические, методические, региональные и районные. С 1949 г. начали проводиться так называемые «августовские» конференции. Они представляли собой

---

<sup>1</sup> AAN. Министерство образования. Д. 2470. Отчеты о деятельности департамента образования и подготовки кадров за первый квартал 1950 г.

<sup>2</sup> Распоряжение министра образования от 7 июля 1951 г., Dz. Urz. MO 1950. № 12. Р. 1931

<sup>3</sup> AAN, MO. Д. 2470. Отчеты о работе департамента образования и подготовки кадров за четвертый квартал 1950 г.

<sup>4</sup> AAN MO. Д. 2470. Отчеты о работе департамента образования и подготовки кадров за первый, второй и четвертый кварталы 1950 г.

<sup>5</sup> Ratajek Z. цит. соч. С. 439.

двухдневные совещания учителей районных школ, в ходе которых, помимо освещения конкретных предметов, направленные на обогащение методов работы преподавателей, широко обсуждались идеологические вопросы, в том числе в области марксизма-ленинизма<sup>1</sup>. Со временем августовские конференции стали местом идеологической обработки преподавательского сообщества. Другой распространенной формой являлись методические курсы, которые приобрели популярность с 1950 г. В их основные задачи, в том числе, входило выявление профессиональных навыков и организационных способностей с идеологической точки зрения, а также подготовка молодых учителей со всей страны, повышение уровня идеологических знаний преподавателей, изучение основных вопросов социалистической педагогики. Кроме того, участники данных курсов получали знания о новых программах и готовились к их реализации на практике<sup>2</sup>.

В заключение следует отметить, что на протяжении всего рассматриваемого периода образовательные и политические органы<sup>3</sup> уделяли большое внимание идеологической подготовке. Данная политика стала более явно проявляться после 1948 г., когда с идеологией было большей частью связано не только содержание проводившихся в то время конференций, но и направление самообразования учителей, и данной цели, среди прочего, служило приложение к журналу «Głos Nauczyciela» («Глас учителя»)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Potyrała B. цит. соч. С. 122–125.

<sup>2</sup> ААН МО. Д. 2516. Посещение департаментов образования, отвечающих за средние школы и педагогические курсы, письмо министерства образования о летних курсах.

<sup>3</sup> В 1945–1948 годах — Польская рабочая партия, после 1948 г. — Польская объединенная рабочая партия (прим. авт.).

<sup>4</sup> ААН МО. Д. 2470. Отчеты о работе департамента образования и подготовки кадров за первый, второй и четвертый кварталы 1950 г.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИСТОЧНИК УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

**К. Доличанин  
М. Вуйичич**

Умение учиться и эффективно использовать знания является основным инструментом достижения экономического процветания, повышения конкурентоспособности, а также главным движущим фактором социального развития. В экономике, основанной на знаниях, способность всех организаций работать эффективно и продуктивно все больше зависит от общих знаний и навыков сотрудников, их творческих способностей, энтузиазма и умения приобретать новые знания. С точки зрения обучения и роста создание ценности путем инвестирования в знания позволяет организации привлекать кадры, обладающие знаниями, навыками и подготовкой, необходимыми для реализации концепции организационного обучения, что, в свою очередь, способствует развитию компетенций, которые не существовали раньше. В результате в настоящее время все больше организаций внедряют программы управления знаниями. В этом смысле развитие новой системы образования должно идти в ногу с изменениями. Такая система образования также должна быть достаточно гибкой, чтобы инициировать изменения, выражать готовность к подготовке людей не только к получению знаний, но и к осознанию ценностей и моральных норм, а также предоставлять людям возможность отстаивать свою позицию, принимать решения и реализовывать свой потенциал во всех сферах жизни и труда. Процесс обучения не заканчивается с завершением формального образования (т. е. окончанием среднего или высшего учебного заведения), а продолжается всю жизнь.

1. Методы исследования. При подготовке данной работы использованы методы теоретического и эмпирического исследования. Теоретические исследования проводятся на основе изучения соответствующей литературы и информационных источников в сети Интернет. Основной предпосылкой экономического анализа исследуемой темы, а также методом анализа и синтеза, дедукции и индукции является предположение о «методическом индивидуализме», рациональном выборе и балансе человеческих отношений.

2. Значимость концепции непрерывного образования в обществе, построенном на знаниях. Непрерывное образование предусматривает предоставление возможностей формального и неформального обучения на протяжении всей жизни человека с целью обеспечения непрерывного развития и совершенствования знаний и навыков, необходимых для работы и личной реализации. Возможно, самым важным в непрерывном образовании является то, что оно служит ключевым фактором повышения уровня знаний и качества каждого человека, обеспечивая равные возможности и социальную инклюзию, а также успешное устойчивое развитие. Непрерывное образование играет огромную роль в образовании взрослых с точки зрения ускорения и облегчения процесса поиска работы. Непрерывное образование способствует обучению на протяжении всей взрослой жизни. Данное определение ба-

зируется на четырех осях (Delors, 1996): (1) учиться получать знания – освоение инструментов обучения, а не приобретение структурированных знаний; (2) учиться применять эти знания – подготовка людей к выполнению работы, необходимой в настоящем и будущем, включая инновации и адаптацию процесса обучения к будущей трудовой среде; (3) учиться жить вместе с другими людьми – мирное урегулирование конфликтов, знакомство с другими людьми и их культурой, содействие развитию потенциала общества, индивидуальных компетенций и способностей, экономической устойчивости и социальной инклюзии; (4) учиться быть, способствующее формированию полноценной личности (душа и тело, ум, чувствительность, эстетическое восприятие и духовность).

Знания являются основным ресурсом общества и характеризуются тремя следующими признаками (Drucker, 2005:175): во-первых, неконтролируемое расширение – знания распространяются и перемещаются легче денег; во-вторых, вертикальная мобильность – знания доступны всем благодаря системе формального образования, и с его помощью их можно легко получить; в-третьих, потенциал для достижения успеха или неудачи – знания необходимы для любой работы, и почти каждый может получить и использовать их в качестве «рабочего инструмента», однако это не дает гарантий успеха каждому. Эти три характеристики в совокупности обеспечивают высокую конкурентоспособность общества, построенного на знаниях, в современных обучающихся организациях. Обучающейся организацией можно считать любую организацию, постоянно расширяющую свои возможности по построению собственного будущего. Это достигается благодаря постепенному развитию обучения, которое может являться либо генеративным, либо реактивным (Senge, 2003:89). Акцент делается на том, чтобы помогать людям работать в команде и мыслить системно, учиться друг у друга и понимать, что необходимо сделать, чтобы инициировать изменения и сделать их частью повседневности.

3. Университеты и непрерывное образование. Университеты играют очень важную роль в построении системы непрерывного образования на национальном уровне путем развития предпринимательских навыков, создания специальных учебных программ, передачи знаний, стимулирования инноваций и т. п. Роль университетов в непрерывном образовании заключается в приобретении знаний и навыков, которые можно применять на практике, а также в повышении квалификации после окончания вуза. Открытость университета благодаря гибкому подходу к программам обучения, безусловно, способствует региональному развитию и передаче знаний, а также предоставляет возможности людям различных возрастных групп. Для достижения этих целей университеты должны быть доступны: (а) для мотивированных и одаренных людей, которые получили формальное образование в той или иной форме; (б) для взрослых, желающих углубить свои знания в конкретных областях; (в) для лиц, нуждающихся в поддержке по вопросам планирования и построения карьеры; (г) для маргинальных групп с целью обеспечения равных возможностей доступа к знаниям и образованию. Также необходимо разработать новую модель образования для высшей школы. В отличие от существующей системы, которая сосредоточена на передаче зна-

ний от преподавателей студентам, новая модель должна быть направлена на предоставление студентам возможностей по самостоятельному поиску знаний. Вместо простого изучения заданного материала новая модель должна сформировать новые условия для обучения, предоставить новые модели обучения и помочь отказаться от дополнительной нагрузки в виде ненужных знаний (Mrvac, et al., 2010:700). Также важны отношения между университетами, различными программами занятости и заинтересованными лицами.

Непрерывное образование и повышение квалификации, а также образование, позволяющее получить знания во всех соответствующих областях, становятся необходимостью и основной задачей современности. Такие факторы, как ускорение темпов глобализации и технологических изменений, изменение характера трудовой среды и рынка труда, а также старение населения обуславливают необходимость постоянного совершенствования навыков, необходимых для работы и жизни, на протяжении всей жизни. Однако при реализации концепции непрерывного образования на практике можно столкнуться с определенными проблемами, в частности, данная концепция может быть неверно истолкована исключительно как средство получения того или иного свидетельства (т. е. когда основной акцент делается лишь на получении такого документа, а не на приобретении новых знаний и навыков) или как замена формального образования, что также является отклонением от основной концепции непрерывного образования. Однако преимуществ непрерывного образования с точки зрения обеспечения устойчивого развития и конкурентных преимуществ много и больше, чем вышеупомянутых проблем.

#### **Список литературы**

1. Delors J. Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty – first Century, UNESCO, 1996.
2. Drucker P. Managing in the Next Society, Adizes, Novi Sad, 2005.
3. European Commission Educational and Training, The Lifelong Learning Programme: Education and Training Opportunities for all, 2007.
4. <http://www.edukacija.rs/> (Accessed: January 2012).
5. Krstic B. Intellectual capital as a determinant of value creation and competitiveness of enterprise, Economic Themes, Faculty of Economics, Nis, 2007.
6. Mrvac N., Tomisa M., Milkovic M. Development a modern model of higher education, TTEM, V. 5. № 4, DRUNPD, Sarajevo, B&H, 2010.
7. Senge P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Adizes, Novi Sad, 2003.

## ПОСТОЯННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ТРУДОВОЙ СРЕДЕ

### Р. Томашевска-Липиец

Трудовая среда одна из сфер постоянного образования взрослых, которая вызывает огромный интерес у представителей различных научных дисциплин. Предметом настоящего исследования является сформулированный П. Сенге тезис о том, что в наше время «работа должна стать учебой»<sup>1</sup>.

Образование на рабочем месте – часть политики управления персоналом, реализуемой хозяйствующими организациями, и связано с развитием человеческих ресурсов. Данная политика предусматривает конкретные группы задач, направленных на повышение профессиональной квалификации и компетентности работников, что, в свою очередь, поможет им достичь мастерства в своей профессии. Задачи организации и предоставления образования являются частью учебно-образовательной деятельности на рабочих местах. Данная деятельность включает профессиональное обучение, дополнительное обучение, повышение квалификации, самосовершенствование и оценку соответствия требованиям. В последние несколько лет мероприятия по образованию, систематически проводимые в трудовой среде, приобрели стратегическую важность. Именно человеческий фактор играет основную роль в обеспечении конкурентоспособности трудовых организаций, особенно в случае экономики, основанной на обучении. По мнению П. Ф. Дрюкера, лидирующие позиции в обществе должны занять квалифицированные работники, способные применять свои знания на практике для достижения производственных целей и создавать новые знания, благодаря которым возникают уникальные, беспрецедентные инновации<sup>2</sup>. Знания становятся основным рабочим инструментом, и именно поэтому теория человеческого капитала все чаще принимается во внимание при управлении. Предполагается, что люди обладают определенными врожденными качествами и характеристиками, которые могут развиваться самостоятельно. Поэтому можно сделать вывод о необходимости вложения усилий и средств в их совершенствование<sup>3</sup>. Авторы многих исследований утверждают, что единственной истинной ценностью современной экономики является именно человеческий капитал, т. е. уникальный человеческий капитал, который сложно скопировать или заменить и благодаря которому трудовая среда обретает определенные качества. Особым его делает способность увеличивать свою ценность самостоятельно благодаря процессу обучения, поэтому образование является одним из важнейших инструментов повышения качества персонала.

---

<sup>1</sup> Senge P. The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. London, 1990.

<sup>2</sup> Drucker P. Post-Capitalist Society. Oxford, 1993.

<sup>3</sup> Schultz T.W. Investment in human capital, "American Economic Review" marzec 1961, 51; T.W. Schultz, Investing in People: The economics of population quality, University of California Press, 1981.

Увеличение значимости образования на рабочем месте обусловлено повышением требований, предъявляемых к работникам, что, в свою очередь, является следствием реализации необходимых изменений в организациях, которые работают в динамичной и неустойчивой экономической среде. Изменения заставляют работодателей предоставлять своим работникам больше полномочий, больше свободы при принятии решений и более гибкий набор обязанностей. Это возможно только в том случае, если работники обладают соответствующей квалификацией и профессиональной компетентностью. Поэтому можно выделить две причины, по которым образование имеет значение для развития трудовых организаций. Во-первых, оно позволяет работникам повышать свою профессиональную квалификацию, необходимую для выполнения производственных или вспомогательных задач, иными словами, для достижения их непосредственных целей. Результаты обучения способствуют повышению экономического потенциала трудовых организаций, основу которого составляют человеческие ресурсы. Во-вторых, образование на рабочем месте увеличивает шансы отдельных работников на закрепление на рынке труда и способствует улучшению навыков, которые помогают удовлетворять потребности более высокого уровня, например, потребность в безопасности или привязанности, и в конечном итоге повышает потребность в самосовершенствовании. Кроме того, оно способствует отождествлению работника с коллегами по работе и работодателем. Работая по правилу взаимного обмена, трудовая организация естественным образом создает благоприятные условия для обучения. Однако качество обучения, предлагаемого организациями, зависит от их конкретного характера. Это означает, что определенная трудовая среда является не просто инструментом проведения обучения, а местом, которое может как способствовать процессу обучения, так и сдерживать его<sup>1</sup>. В связи с этим места работы можно разделить на три вида: «рабочее место как место обучения», «рабочие места, где обучение иногда происходит», а также «рабочие места как среда, в которой работа и образование неразделимы»<sup>2</sup>. Именно поэтому теоретики, поддерживающие инновационный подход к образованию взрослых, рассматривают рабочие места в качестве учебных учреждений.

В настоящее время наиболее распространенной идеей обучения на рабочем месте является идея обучающейся организации. Ее автор П. Сенге определяет данное понятие как организацию, в которой «люди постоянно учатся учиться вместе»<sup>3</sup>. В соответствии с основными предположениями данной идеи, учебные процессы, происходящие в трудовых организациях, не ограничиваются знаниями, сохраняющимися в мозгу работников. Благодаря образовательным процессам, организации получают знания, остающиеся в их распоряжении даже после увольнения сотрудников. Знания хранятся в базах данных, документах, публикациях, продукции, услугах и элементах струк-

---

<sup>1</sup> Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. Edukacja dorosłych. Warszawa, 2009.

<sup>2</sup> Stern E., Sommerald E. Workplace Learning, Culture and Performance. London, 1999.

<sup>3</sup> Senge P. The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. London, 1990.

турного капитала, которые принадлежат конкретной организации. Следует отметить, что модель обучающейся организации существует уже более десяти лет. Однако можно назвать всего несколько случаев успешного воплощения данной идеи в больших масштабах. Имеющиеся на данный момент примеры получены в результате анализа опыта отдельных компаний-первопроходцев в этом деле (например, Microsoft), работа которых основана на инновационном подходе. Автором работы проведено исследование по пятидесяти трудовым организациям. Результаты свидетельствуют о том, что рабочие места можно считать образовательными организациями лишь в небольшой степени. Образование сотрудников носит нерегулярный характер и не является частью стратегии роста. Лишь 6 % исследованных организаций считают образовательную деятельность «очень важной», 62 % не имеют стратегии образования, а в 44 % отсутствуют планы-графики обучения. Систематическая учебная деятельность (58% по данным, предоставленным работодателями, и 31,9 % – работниками) главным образом связана с важнейшими знаниями, без которых работники не смогли бы выполнять свои профессиональные обязанности. Поэтому уровень образования на рабочем месте в Польше представляется недостаточным. Пока он минимален, хотя работодатели все чаще финансируют курсы подготовки для людей в возрасте старше 25 лет (41 % в 2009–2011 гг.). В 2011 г. курсы обучения, организованные работодателями и другими организациями, прошли лишь 6,5 % людей в возрасте 25–29 лет и 13,3 % людей в возрасте 30–39 лет<sup>1</sup>. Эти данные говорят о серьезном отставании в развитии образования на рабочем месте, при этом основные пробелы связаны с тремя стратегиями управления персоналом, существующими в экономике: (1) сетевая модель, в которой вопрос самосовершенствования персонала имеет предельно важное значение; (2) модель человеческого капитала, в которой развитие и образование играют ключевую роль; (3) смешанная модель, объединяющая идеи первых двух<sup>2</sup>. Хотя сетевая модель продолжает преобладать, важность образования персонала постоянно растет, и модель человеческого капитала, основанная на принципе инвестиций в человеческий капитал, приобретает все большее признание.

Подготовка взрослых к функционированию в современном обществе и на современном рынке труда стимулирует реализацию различных форм образования и повышения квалификации, а также расширение спектра образовательных услуг. Увеличение уровня занятости невозможно без развития человеческого капитала. Его недооценка может привести к росту безработицы и пассивности. Можно предположить, что в предстоящие годы трудовые организации будут чаще признавать преимущества, которые дает образование персонала, особенно если они стремятся стать конкурентоспособными на отечественных и международных рынках, предъявляющих все более высокие

---

<sup>1</sup> Czapirski J., T. Panek (red)., *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa, 2011.

<sup>2</sup> Kostera M. *Zarządzanie personelem*. Warszawa, 2010.



требования. В многочисленных публикациях и международных документах (в т. ч. в стратегии «Европа 2020») рост постоянного образования на рабочем месте рассматривается в качестве одного из главных приоритетов. Пятнадцать лет назад авторы Белой книги по образованию и обучению «Преподавание и обучение: на пути к обучающемуся обществу» писали, что «условия работы и учебы сближаются, а в контексте мобилизационных способностей становятся, по сути, идентичными»<sup>1</sup>.

В контексте описанных явлений постоянное образование взрослых на рабочем месте можно охарактеризовать скорее как принуждение, нежели возможность или необходимость, и в этом отношении концепция обучающейся организации может предложить наиболее подходящий выход из сложившейся ситуации.

---

<sup>1</sup> The White Paper on education and training. Teaching and learning - Towards the learning society. Luxembourg, 1997.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО  
И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ  
С. Ф. РУСОВОЙ (1856–1940 гг.)**

**И. В. Зайченко**

София Федоровна Линдфорс (Русова) (1856–1940 гг.) – педагог, писательница, журналистка, всемирно известная общественная деятельница, доктор социологии Украинского социологического института и профессор педагогики Украинского высшего педагогического института имени М.П. Драгоманова в Праге, руководитель дошкольного и внешкольного образования в правительстве Украинской Народной Республики, глава украинского филиала Международной женской организации, организатор первого в Украине детского сада. Она оставила большое педагогическое наследие (ныне в научный оборот введено свыше 300 трудов), в котором изложены множество интересных идей, положений и выводов по актуальным проблемам развития народного образования, педагогики, национальной школы и воспитания.

Линдфорс родилась 18 февраля 1856 г. в селе Олешня бывшего Городнянского уезда Черниговской губернии (ныне Репкинский район Черниговской области) в семье отставного офицера русской армии шведа Федора Линдфорса и француженки Анны Жерве. Начальное образование получила дома. В 1871 г. с золотой медалью окончила Фундуклеевскую гимназию в Киеве и в том же году вместе с сестрой организовала один из первых в Украине детский садик. Активно участвовала в Киевской Громаде, со временем – в украинском землячестве в Петербурге, помогала своему мужу, известному этнографу и статистику Александру Русову в подготовке нового пражского издания «Кобзаря» Т. Шевченко, учительствовала. Неоднократно за свою просветительскую деятельность и украинские взгляды подвергалась тюремному заключению, находилась под постоянным надзором полиции. С воодушевлением встретила Русова февральскую революцию 1917 г. в Петрограде, надеясь, что и Украине принесет она социальное и национальное освобождение. По приглашению И. Стешенка Русова возглавляла департамент дошкольного и внешкольного образования Генерального секретариата образования Центральной Рады; возглавляла Центральное бюро Всеукраинского учительского союза, инициатором создания которого она была еще с 1906 г. С 1921 г. в эмиграции: сначала во Львове (1921), затем в Тарнове (Польша, 1922) и в Чехословакии – Подебрады (1922–1923), Прага (1923–1940). С 1937 г. – Русова почетный Председатель Всемирного женского союза украинок. Умерла 5 февраля 1940 г. в Праге, где и похоронена.

Творческое наследие Русовой составляют: монографии – «Теория и практика дошкольного воспитания», «Дошкольное воспитание», «Новая школа социального воспитания», «Новые методы дошкольного воспитания», «Дидактика»; учебники – «Украинский букварь», «Начальный учебник французского языка для самообучения и первых классов гимназий с французско-украинским словарем», а также большое количество статей. Центральное место в педагогическом наследии Русовой занимает концепция украинской

школы, системы национального образования и национального воспитания. Она вошла в историю педагогической мысли прежде всего как видный теоретик дошкольного воспитания. Как европейски просвещенный педагог, она была хорошо знакома с разноплановым реформаторским движением конца XIX – начала XX в. Особенно ей импонировали теория и практика свободного воспитания, объединенная с идеями экспериментальной педагогики (идеи Овида Декроли и Адольфа Ферьера, Георга Кершенштайнера и Себастьяна Фора, а также идеи дошкольного воспитания Ф. Фребеля и М. Монтессори). Но Русова рассматривала зарубежные достижения, зарубежный опыт сквозь призму идей украинской национальной школы, национальной системы образования и воспитания. Отдавая надлежащее идее М. Монтессори о необходимости свободного развития ребенка, а также фребелевской идее о необходимости гармонического объединения природы и человека (ребенка), Русова выстраивает собственную систему дошкольного воспитания, акцентируя внимание на необходимости воспитания дошкольников на национальной основе.

Главную задачу детского садика Русова усматривала в том, чтобы не только пробудить в ребенке его способности, любопытство, воспитать чувство любви, но и привить любовь к родной культуре с помощью дидактических игр, рисования, лепки, пения, культуры, присущих украинскому народу. Дети должны вырастать из этой культуры, чтобы потом ее обогащать. По мнению Русовой, и в семейной жизни, и в детском саду важно не столько давать ребенку готовые знания, сколько пробудить в нем его духовные силы, любознательность, воспитывать чувства, чтобы глаза ребенка умели видеть, уши прислушивались ко всему, руки умели обходиться и с карандашами, и с ножницами, и с глиной, и с бумагой. Все обучение, воспитание должны основываться на уважении к личности ребенка. Родной язык – основа национального образования и национального воспитания. Эти положения Русовой имеют особенное значение для сегодняшней организации дошкольного воспитания в Украине.

В педагогическом наследии Русовой четко прослеживается мысль о том, что важным условием творческого развития личности ребенка является обеспечение преемственности учебно-воспитательного процесса в дошкольном и школьном звеньях образования. Уже в конце XIX – начале XX в. София Федоровна считала, что в Украине созрели все необходимые условия для развития собственной народной национальной школы, в которой бы ребенок мог творчески развивать умственные, нравственные, эстетические и физические силы, трудолюбие, гражданственность, воспитывался бы в духе дружбы и братства между народами всего мира. Новая украинская школа, по ее мнению, должна соответствовать следующим требованиям: (а) быть светской, свободной от любых сословных, национальных и религиозных ограничений; (б) на всех ступенях должно осуществляться совместное обучение мальчиков и девочек; (в) систематическое школьное обучение необходимо начинать с семилетнего возраста. Для младших детей должны существовать дошкольные учебно-воспитательные учреждения, а курс обязательной начальной школы должен составлять шесть лет. Обязательными предметами изучения должны быть: родной язык, арифметика, начала природоведения, география

Украины, рисование, русский язык, география России, история Украины, рисование, пение, рукоделие, художественное чтение, история украинской и русской литературы, география и история России, знакомство со всеми частями мира, короткая история культуры, общие сведения по физике, химии, почвоведению и ботанике; сведения в области законодательства.

Ныне в Украине творчески работающие педагогические коллективы воплощают в жизнь идеи Русовой, появляются детские воспитательные учреждения, которые разрабатывают собственные уставы, в основании которых положены ее идеи украинского детского садика. В нынешних условиях развития украинского просвещения принципиально важным является положение Русовой о критическом осмыслении и творческом использовании в системе дошкольного и школьного образования и воспитания достижений европейской и мировой педагогической мысли.

#### Список литературы

1. Джус О.В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922–1940). – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 260 с.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової [навчальний посібник для студентів пед. спеціальностей вузів] // Передмова М. Д. Ярмаченка. – [3-е вид., доп. і переробл.]. – Чернігів, 2006. – 234 с.
3. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової. – Ніжин, 1998. – 214 с.
4. Русова Софія. Мемуари. Щоденник. – К.: Поліграфкнига, 2004. – 544 с.
5. Русова С. Проект новой свободной школы для Украины // Народный учитель. – 1907. – № 9. – С. 5–9.
6. Софія Русова: 3 маловідомого і невідомого. – Ч. 1. «Несторка української педагогічної літератури...» / Упорядники О.Джус, З.Нагачевська. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2006. – 456 с.

## **АРХИТЕКТОНИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВИРТУАЛЬНУЮ ЭПОХУ**

**Л. П. Циленко**

Интенсивность динамики инновационных процессов в научной и технической областях ускоряет процесс потери функциональности имеющихся знаний, вызывая у специалиста любой сферы необходимость в получении новейшей информации, ее адаптации для оперативного использования. Более того, в эпоху виртуальности мейнстрим информационных процессов не замыкается в пространстве высокотехнологичных и наукоемких отраслей производства, а распространяет свое влияние на всю социально-экономическую систему, на все сферы общественной жизни. В последние время концепция «обучение в течение жизни» (lifelong learning) все более детерминируется как один из путей социально-экономического развития, инструмент формирования современного общества, общества, основанного на знаниях. Системообразующая архитектура «обучения в течение всей жизни» определяет особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов: обязательное профессиональное образование для получения соответствующих навыков; совершенствование и обновление архаичных знаний, умений, навыков; обучение не только профессиональным навыкам, но и другим жизненно важным, нужным и просто интересным для человека компетенциям.

Участие в обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, определяет качество экзистенции человека, а значит, и общества в целом. В этой связи перед научным сообществом, перед педагогической общественностью стоит задача своевременной гибкой и точной переориентации нормативно-параметрического истеблишмента специалиста как технической индустрии, так и гуманитарного профиля. Приоритетной тенденцией образовательной стратегии становится взаимообусловленное профессионально-личностное формирование человека как субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни. Нужен специалист, который обладал бы «опережающим видением» быстро меняющихся мировых процессов, и в то же время являлся высоко конкурентным, широко эрудированным специалистом в своей профессиональной деятельности.

Глобализированный мир предлагает все новые научно-исследовательские программы, нанотехнологичные девайсы и технологии, кросскультурное виртуальное общение – необходимость взаимного диалога мирового масштаба очевидна. Вся целостность профессионально-деятельностных функций специалиста нового поколения неотъемлемо связана с прагматико-коммуникативной компетенцией – со знанием языка геолингвистического значения – английского. Глобализация – это новая игра с новыми правилами. Поэтому сегодня, как никогда, ценность знания английского никто не ставит под сомнение. Язык планетарного диапазона тесно

взаимодействует со всеми сферами жизнедеятельности человека – социальной, экономической, политической. Английский – это язык наукоемких технологий, бизнеса, Интернета, гуманитарных наук и искусств, это показатель интеллекта современного человека, его академической мобильности. Со знанием английского специалист любого профиля становится свободным, активным и полноценным участником социально-экономической жизни общества. Из логики сказанного в векторе синергетической концепции в программный контент образовательных учреждений естественным образом интегрируется овладение английским языком в новом предназначении, доминирующим в нормативно-параметрической характеристике конкурентоспособного специалиста любого профиля. У специалиста нового поколения возникает уникальная императивность в овладении языком интерлингвистического значения. Следовательно, в стратегии непрерывного образования специалиста нового поколения конструктивной является способность как на рецептивном, так и на креативном уровнях в образном, графическом, аудиовизуальном формате актуализировать идеи, смыслы, алгоритмы, концепты на английском языке.

Образование в современном мире становится все более функциональным по своей сути. Важнейшее значение для продуктивного образования через всю жизнь имеет развитие способностей к обработке и анализу информации, способность воспринимать скрытые связи между отдельными явлениями, способность к интегральной оценке различных точек зрения для принятия нестандартных прорывных решений, не ориентируясь на шаблоны. При этом формируется множество других метакомпетенций, необходимых для профессиональной, интеллектуальной и эмоционально волевой деятельности специалиста. Например, информационно-аналитическая способность обеспечивает инженеру-технологу поиск, дифференциацию и генерацию новых знаний в наиболее перспективных областях науки и техники, а также созданию принципиально новых материалов и устройств, реализующих новые для промышленности физические или физико-химические принципы их функционирования.

Нет пределу совершенства. Живя полноценно, современный специалист любой отрасли продолжает непрерывно обучаться. Сегодня многие высокорентабельные предприятия проводят целенаправленную политику развития и обучения персонала. Совместная с зарубежными партнерами разработка high-tech проектов, стажировки в респектабельных всемирно известных компаниях становятся нормой в профессиональной деятельности специалиста нового поколения. В условиях мировой рыночной экономики представители инженерного корпуса должны обладать высоким потенциалом коммерциализации, уметь модифицировать что-то имеющееся и проектировать что-то новое. При этом нужно учитывать реальную себестоимость высокопрочных материалов и комплектующих, стоимость современной упаковки и доставки, стоимость и производительность закупаемого по кредиту оборудования и, самое главное, чтобы это что-то можно было продать на международном рынке – задача, ставящая сегодня в тупик многих инженеров с большим опытом, но не владеющих английским. Следовательно, одним из приоритетных компонентов целостной системы непрерывного образования современного специалиста является готовность к прагматико-

коммуникативной деятельности, в формировании которой ведущую роль играет курс обучения английскому языку.

Между тем глобальная проблема секулярного общества, без решения которой нельзя ожидать никакого положительного результата – воспитание целостной личности. В быстро меняющемся мире есть нечто общее для всех поколений – традиционные базовые ценности, дающие возможность устоять в бурном потоке жизни. Именно к ним следует обратиться в поисках смысла экзистенции в условиях глобализации. Поэтому для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения не только его профессиональных потребностей, но и духовных. К сожалению, экономический, технологический и научный прогресс значительно опережает духовное развитие общества. Сегодня как никогда специалист должен быть, прежде всего, гармоничной личностью, а значит, сознательно противостоять нравственному релятивизму в диалоге планетарного масштаба.

В этой связи педагогическая логика формирования специалиста нового поколения, способного к саморефлексии, самопрезентации, к непрерывному образованию, выражается в системной архитектонике содержательных, целевых и процессуальных компонентов учебно-воспитательного процесса, в основе которой находятся высоко нравственные, морально этические, духовные ориентиры. Посредством иностранного языка происходит гармоничное достижение единства целей изучения предметов по специальностям, целей преподавания языка и целей формирования личности, способной к непрерывному образованию через всю жизнь в интересах устойчивого развития.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: СИНТЕЗ ПОДХОДОВ**

**А. М. Авдони́на**

Устойчивое развитие – концепция, описывающая модель такого социально-экономического развития, при котором удовлетворяются потребности ныне живущего поколения без лишения такой возможности будущих поколений из-за истощения ресурсов и деградации окружающей среды [4]. Важное место в этой концепции отводится факторам, обеспечивающим устойчивое развитие, в том числе образованию.

Одной из ключевых идей конференции в Рио-де-Жанейро (1992) стало требование ко всем слоям общества осознать необходимость устойчивого развития, более того – всячески способствовать переходу к нему [2]. Понятно, что глобальные проблемы не могут быть решены только техническими или законодательными мерами. Должны быть трансформированы ценностные установки, мировоззрение, носителями которых являются люди. Только их созидательная деятельность способна изменить характер отношений в системе «человек – природа». Участие общественности в решении глобальных проблем становится необходимым, однако требует информирования и специального обучения людей. Во второй половине XX в. эту функцию выполняют экологическое и природоохранное образование и воспитание. В это время параллельно с идеями устойчивого развития формируется концепция непрерывного образования. Эти факты находят свое отражение в законодательстве. Например, на основании ст. 71 Федерального закона от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» в Российской Федерации «устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования», включающая образовательные учреждения, средства массовой информации, учреждения культуры и т. д. [1]. Однако комплекс глобальных проблем не ограничивается только экологическими, а включает также социальные и экономические. Поэтому в начале XXI в. формируется новая парадигма образования – «образование в интересах устойчивого развития» (далее ОУР). Этот вид образования представляет собой «новую форму “проникающего” обучения, охватывающего практически все предметные области естественных, гуманитарных и технических наук» [5, с. 4].

Непрерывное образование и ОУР имеют много общего: (а) каждый из подходов объединяют все типы (формальное, неформальное и информальное) и ступени образования, начиная от семейного и заканчивая постпрофессиональным; обучение осуществляется на всех этапах жизни человека, поэтому часто называется «пожизненным». Как отмечают эксперты в области ОУР, изменения в структуре и политике образования должны идти от формального образования к обучению в течение всей жизни [5]; (б) содержание непрерывного образования и ОУР включает систему мировоззренческих понятий и вопросов и построено по принципу последовательности и преемственности усвоения знаний на разных этапах; (в) ОУР и непрерывное образование разработаны как целостные системы (с внутренним единством



элементов, внешними связями с другими подходами и новым качеством получаемых знаний; (г) обязательным элементом каждого подхода является самообучение; (д) обе концепции являются философско-педагогическими; (е) главной причиной возникновения ОУР, как и непрерывного образования, является осознание необходимости изменений в образовательной сфере для обеспечения дальнейшего развития социума, экономики и среды; (ж) оба подхода расширяют самостоятельность, выбор и ответственность индивида при принятии решений; (з) главная задача системы образования, если рассматривать ее как создание адекватной и эффективной для непрерывного развития человека образовательной среды [3], реализуется сходным образом в каждом из подходов.

Непрерывное образование можно рассматривать как катализатор, систематически актуализирующий информацию, необходимую для перехода на модель устойчивого развития.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон от 10 янв. 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды».
2. Акимова Т.А., Хаскин В.В. Основы экоразвития: учеб. пособие / под ред. В.И. Видяпина. – М.: Изд-во Рос. эконом. академии, 1994. – 312 с.
3. Бугаков И.А. Непрерывное образование как условие и способ существования и развития личности и общества (философский аспект): сб. тр. XXIV Межведомст. НТК. – 2005. – Ч. 5. – С. 25–29.
4. Наше общее будущее: доклад Междунар. комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР): Пер. с англ. / под ред. и с послесл. С. А. Евтеева и Р. А. Перелета. – М.: Прогресс, 1989. – 376 с.
5. Садовничий В.А., Касимов Н.С. Становление образования для устойчивого развития в России // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2006. – № 4 (29). – С. 3–9.

## **КНИГА В ЖИЗНИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В ПОЛЬСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКЕ**

**Д. Золадж-Стжельчик**

**К. Якубяк**

**В. Ямрожек**

В истории польской системы, связанной с культурой печатного слова, можно выделить несколько периодов, связанных с одной стороны с историей культуры и просвещением, с другой, с политической историей Польши. Переломным моментом между данными предпосылками была утрата независимости Речи Посполитой, то есть конец XVIII в. Первый период – это время, так сказать, убогого размышления о чтении и значении книги в жизни человека, что не означает абсолютного отсутствия размышлений на данную тему, но их начальный, специфический и ограниченный в разных сферах характер.

Фактически общедоступность чтения и развитие научных размышлений о значении книги выпадает на следующие XIX и XX века. Убеждение о важной роли книги, чтения книг можно заметить в творчестве дворянских писателей того периода. Интересно, что в кругах так называемых людей школы, т. е. в основном профессоров академий или других старопольских школ, функционировавших на территории Речи Посполитой, выдающихся старопольских писателей (Моджевский), достаточно много размышлений о значении чтения и роли книги в жизни человека. С уверенностью можно сказать, что для писателей было чем-то нормальным и очевидным, что образованный человек, за которого сражались пером, должен читать, полагая, что этому стоит уделять много внимания и писать о данном вопросе. Реже занимались конкретно этим вопросом в отношении взрослого человека. В контексте данных проблем появляется одна очень интересная вещь – высказывания, советующие взрослому человеку читать, окружать себя книгами, показывающие роль книги в различных ситуациях и потребностях человека, проявляющиеся в высказываниях представителей направления среднего дворянства, в частности, Николая Рея и Якова Казимира Хаура. Первый интересующую нас точку зрения представил в произведении «Жизнь достойного человека»; второй является представителем века, и в своём произведении «Состав или казна превосходных секретов помещичьей экономики» изложил свои наблюдения о книгах и необходимости их чтения. Произведение Рея имеет характер наказа, содержащий советы на целую жизнь идеального дворянина (детство, юность, зрелость и старость). Второе произведение является специфической энциклопедией помещика, содержащей, с одной стороны, советы, касающиеся сельского хозяйства, а также другую нужную информацию – сельхоз советы, медицинские советы, рассказы, цитаты с моралью, а с другой – как должна выглядеть идеальная библиотека помещика.

Для обоих чтение книг имело конкретный, измеримый и утилитарный смысл. Николай Рей в некоторых моментах занимается проблемой чтения книг, ссылаясь на отдельные этапы жизни дворянина. Он, дворянин, должен читать с младенчества: «Читай философов, они серьёзные историки» – советовал он молодому человеку, одновременно советуя иметь меру «в чтении, как и в любом другом деле; не следует насиловать естество, а в каждом деле следует иметь благоразумную меру»<sup>1</sup>. Рекомендовал читать в зрелом возрасте, считая, что «чтение – вещь нужная» (с оговоркой «кто умеет»)<sup>2</sup>. Умение читать было проблемой того времени. Историки считают, что около 42 % среднего дворянства умело подписываться и, возможно, умело читать, что не было по тем временам однозначно. В других дворянских группах процентное соотношение было таково: убогое дворянство 14 %, богатое 87 %, а самая высокая уровень был, ясное дело, среди дворян, занимающих какой-либо пост при дворе (около 91 %)<sup>3</sup>. Так что если человек умеет читать, то должен делать это по Рею так: «роскошью является выкроить себе время, посидеть над книгами и узнать свои права и обязанности». Благодаря книгам можно без усилий и особых затрат посмотреть мир «тут, сидя на месте, так будто везде был и всё видел»<sup>4</sup>. Из книг можно много узнать об окружающем нас мире. Но Рей остерегается перед чтением трудных и амбициозных произведений: дворянин должен читать то, что «учило бы добродетели и достойной жизни», должен черпать из литературы «хорошие примеры уважаемых людей, наших предков и их достойных поступков»<sup>5</sup>. В свою очередь Яков Казимир Хаур полагает, что каждому человеку лучше и приятней будет жить, когда «в доме будет чем развлечься». Развлечение не должно ограничиваться охотой, весьма популярной среди дворянства, верховой ездой, прогулками в карете и пешком, но также «не стоит забывать про библиотеку, в которой укрылся юмор, можно шлифовать память и благоразумие в политике, а также приобрести умения, которые пригодятся в обсуждениях, спорах и многих других общественных делах»<sup>6</sup>. Хаур советует, чтобы каждый имел дома библиотеку, модель которой описывает в своём произведении: в ней должны находиться специально подобранные произведения, а когда «будет такова нужда, чтобы всё было на своём месте и не требовалось бы искать всё по углам», когда человек будет иметь желание почитать, всегда может обратиться к книгам, находящимся в его библиотеке. Для чтения наиболее подходит зимний период («долгой ночью, когда невозможно спать»), а также осенью в дождливую погоду, когда опасны болота и вода на полях, когда ветра и бури, когда невозможно ни работать, ни выйти из дому, тогда, пишет он, «лучше дома в тишине сидеть, а не искать болезнь снаружи». Хаур пишет, что не только

---

<sup>1</sup> Rej M. *Żywot czlowieka poczciwego*. Wrocław, 1956, s. 62 (Н. Рей, Жизнь достойного человека).

<sup>2</sup> Rej M. s. 372.

<sup>3</sup> Wyczański A. *Szlachta polska Xvi wieku*. Warszawa, 2011. s. 64 (А. Вышаньский, Польское дворянство XVI века).

<sup>4</sup> Rej M. s.372.

<sup>5</sup> J.w., s. 374

<sup>6</sup> Haur J.K. *Skład albo skarbiec znakomitych sekretów ekonomii ziemiaskiej*. Kraków, 1693. s. 165 (Я.К. Хаур, Состав или казна превосходных секретов помещичьей экономики).

мужчины должны читать, но и женщины, которые часто проводят время за игрой в карты, бывают на приёмах, сплетничают и другими способами тратят своё время. Они также должны читать, лучше всего религиозную литературу и «молитвенники».

В следующем столетии, в эпоху великих перемен, советы, относящиеся к чтению книг, встречаются также у Игнация Красицкого, который представил модель дворянской библиотеки в произведении «Пан Подстолий». В частности, он обратил внимание на надобность введения в канон чтения романтических произведений, хотя утилитарные достоинства некоторых книг, по его мнению, продолжали быть значимыми<sup>1</sup>.

В Польше перед ее разделами существовали наряду с относительно небольшими библиотеками большие частные собрания книг (учёные, духовенство, дворяне, мещане, земские властители), а также школьные (католические – Краковская, Замойская, Виленская академии, разноречные – лютеранская гимназия в Королевской Пруссии). Большим собранием книг владели польские правители – особенно богатое собрание имел Сигизмунд Август. В XVIII в. была создана библиотека Залуских (1747 г.) – первая польская национальная библиотека, имеющая одно из наиболее многочисленных собраний книг в Европе (в 1774 г. была принята государством). Комиссия Национальной эдкации кроме реформ в образовании провела также важную реформу в польском библиотековедении. Библиотеки были заложены вблизи школ, Комиссия подтвердила общественный характер этих собраний и необходимость их общедоступности. Это была первая попытка организации сети библиотек, которая легла в основу современного библиотековедения.

Взгляд на роль книги в жизни взрослого человека изменился в это время, и об этом всё чаще пишут, выделяя значение литературы. Это было особенно значимо в польских условиях, после падения 1-й Речи Посполитой и утрате независимости. В XIX в. литература изменила объект своей социальной направленности – с дворянства на народ, и становится всё более народной<sup>2</sup>. Без сомнения, важную роль в этом сыграл романтизм, который с самого начала связал литературу с народом и с проблемой свободы. Литература романтизма и связанная с ней философия (так называемая национальная философия), поставили перед собой цель – духовное преобразование народа через его образование, одним из средств которого является книга. Карл Либельт, связанный с эпохой романтизма и национальной философией конца первой половины XIX в., уже с фия (м

В начале и первой половине XIX в. книга обрела своё важное место в происходящем тогда процессе модернизации польского общества, а также в модернизации образования женщин. Большие заслуги в этой области имела Клементина Гофманова (урождённая Таньская), которая дала начало женскому движению на польских землях и расширила круг женской литературы (который, в сущности, ограничивался иностранными романами) – книгами, которые послужили также интеллектуальному воспитанию женщин<sup>1</sup>. В XIX в. на польских землях происходит процесс расширения круга адресатов литературы, особенно книг. Естественно, что данный процесс затормаживало явление неграмотности, хотя и явно отступающее, однако всё ещё удерживающееся в широких кругах польского общества, особенно в деревнях русского и австрийского раздела. Неграмотность была главным барьером в распространении книги и чтения, хотя не настолько существенным, чтобы от него отказаться. Осознание потребности донести книгу везде, также до крестьян и рабочих, нарастало в польских влиятельных кругах, особенно в последних декадах XIX в. Возникли множественные просвещенческие организации, формирующие доступные для каждого библиотеки и читательские залы<sup>2</sup>. Среди массы объединений вперёд выбились несколько сильных организаций: «Отделение читательского зала варшавского благотворительного общества» (с 1861 г.), «Общество народных читательских залов», действующее на территории прусском раздела (с 1880 г.), «Общество народной школы», действующее на территории австрийского раздела (с 1891 г.)<sup>3</sup>. Чтобы убить интерес к образовательным библиотекам у польского населения, правительственная администрация стран захватчиков прибегла к процедуре основания библиотек с собранием книг на иностранных языках (немецком и русском), либо смешанным. Например, в прусской аннексии, в конце первой декады двадцатого столетия было больше 700 народных немецких библиотек<sup>4</sup>.

Что характерно, в русской аннексии, где необразованность была выше, а развитие польских библиотек было скромным, создание подобных библиотек столкнулось с огромным сопротивлением со стороны представителей российской власти. Там, с течением времени, в ситуации абсолютного отсутствия польских школ, всё больше развивалось (в более или менее легальной степени) самообразовательное движение и начинания в сфере так называе-

---

<sup>1</sup> Zob. W. Jamrożek, Problemy awansu społeczno – kulturalnego i edukacyjnego kobiet w programach ruchu kobiecego na ziemiach polskich w IX i początkach XX wieku, W: D. Żołędź – Strzelczyk, W. Jamrożek, Studia z dziejów edukacji kobiet na ziemiach polskich. Poznań 2001. s. 128-129 (См. В. Ямрожек, Проблемы социально-культурного и образовательного аванса женщин в программе женского движения на польских землях в IX и начале XX века).

<sup>2</sup> Wróblewski J. Polskie biblioteki ludowe w zaborze pruskim i na terenie Rzeszy Niemieckiej w latach 1843–1939, Olsztyn 1975; J. Krajewska, Czytelnictwo wśród robotników w Królestwie Polskim 1870–1914, Warszawa, 1979 (Я. Вриблевский, Польские народные библиотеки в прусской аннексии и на территории Рейха в годах 1843–1939).

<sup>3</sup> Zob. K. Maleczyńska, Książki i biblioteki w Polsce okresu zaborów, Wrocław, 1987. s. 170 (См. К. Малечиньска, Книги и библиотеки в Польше во время разделов).

<sup>4</sup> Maleczyńska K. op. cit., s. 159.

мых самоучек. Этому развитию способствовала поддержка издательств и многочисленные публикации. Основной работой того времени был, издаваемый в Варшаве с 1898 г. «Учебник для самоучек», главным инициатором и редактором которого был Станислав Михальский. Большое значение в развитии такого самообразования (на элементарном уровне) имели буквари Конрада Прушинского (псевдоним Казимир Промык), издаваемые массовым тиражом с 1875 г. На расширение круга потребителей книги у части взрослого польского населения в конце XIX – начале XX вв. оказали влияние множество общественных и политических группировок, провозглашающих общественно-культурную и политическую эмансипацию, маргинализированных до этого, различных социальных групп в городах и деревнях. Эта общественность (связанная особенно с социалистическим и крестьянским движениями того времени) вступала на тропу, ведущую их к полному гражданскому равенству и общественно-культурному расширению их прав и возможностей. Книга должна была сыграть в этом процессе важную роль. Среди лидеров и аниматоров процесса эмансипации неоднократно было выражено мнение, что даже «маленький комплект книг, брошенный в угол, отложился в глубоко укрытых мозговых “кладовых”, что принесёт большую пользу и разбудит усыпленную духовную жизнь, откроет новые горизонты, зажжёт едва тлеющие искры»<sup>1</sup>.

В польских демократических сферах просвещения того времени бытовала точка зрения, что одним из проявлений демократизации знаний и культуры является степень доступности книг и печатного слова широкой общественности. Поэтому наблюдалось стремление к увеличению сети общественных широкодоступных библиотек и читательских залов. Пропагандировалось развитие и так называемых «библиотек на колёсах», распространяющих чтение в отдалённых от центров науки и культуры регионах. Создавались также библиотеки и читательские залы в отдельных товариществах и общественно-политических сообществах. Основывались библиотеки и читательские залы при рабочих организациях, в сельхоз кружках и т. д. В те времена уже обращали внимание на то, что на функционирование библиотек и читательских залов влияет не только количество и качество книг, а также роль библиотекаря. Один из деятелей польской социал-демократической партии того времени, Болеслав Дробнер писал: «Недостаточно издать книгу, вписать её в регистр и т.д., нужно быть советником читателя, его “учебником для самоучки”. Нужно считаться с возрастом, профессией, настроением читателя, нужно прощупать его пристрастия. Библиотекарь должен быть тонким экзаменатором, часто должен силой всучить книгу работнику, если она сама своим названием, либо характером читателя не привлекла»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Н.О. (Н. Radlińska), Ze spraw oświatowych, „Krytyka” 1909, t. I, z. 6, s. 375–376 (Х. Радлинска, Из вопросов образования, “Критика”).

<sup>2</sup> Drobner B. Ważny dział naszej pracy, „Kalendarz Robotniczy” 1914, s. 56–57 (Б. Дробнер, Важный раздел нашей работы, “Трудовой календарь”).

По мнению польских деятелей просвещения на переломе XIX и XX вв., книга должна была играть важную роль в жизни взрослого человека, в его дальнейшем образовании, точнее, скорее всего самообразовании. Подчёркивалось, что образование нельзя ограничивать лишь школой, кроме того школа, во времена оккупации, имела много недостатков, не всегда служила интересам польского народа, являясь на большинстве польских земель фактором их германизации либо русификации. В этом периоде всё чаще проявлялись возможности образования взрослого человека (не относя их к конкретному слою населения), его возможности самообразования. Такие взгляды представляла уже довольно известная во внешкольной среде и широкой общественной и политической жизни польского народа (во время австрийской аннексии) Елена Радлинска, – яркая пропагандистка развития чтения среди взрослых, а также развития сети библиотек и читательских залов на польских землях. Свою позицию в этом вопросе она представила во время заседания II польского педагогического конгресса во Львове в 1909 г. Е. Радлинская поднимала проблемы, касающиеся развития чтения и сетей библиотек также после обретения Польшей независимости и в период между двумя мировыми войнами. В то время это была одна из важнейших областей её теоретических и практических исследований. Книга, по её мнению, должна быть важным инструментом просвещения среди подрастающей молодёжи и взрослых, «помогать в самостоятельной работе», облегчать «участие в творчестве народных масс, способствовать миру»<sup>1</sup>. Обсуждаемый деятель просвещения и одновременно теоретик польской педагогики, уловившая отсталость в образовании и культуре Польской Республики (1918–1939), особенно в деревенской сфере, обращает внимание на то, что книга и печатное слово могут быть значимым фактором преодоления социально-культурной изоляции деревенских жителей, тем самым они могут расширять сферу своей социальной и культурной жизни<sup>2</sup>. Концепция Е. Радлинской была понятна многим представителям молодого польского поколения деревень. Для них книга и печатное слово и связанное с ними чтение, должны были быть альтернативой по отношению к предыдущим способам проведения свободного времени, так, чтобы использовать его не только для восстановления сил после работы, а также для познания новых культурных ценностей. Высказывалось также мнение, что неприязнь к книге, наблюдавшаяся у части деревенских жителей, является отголоском прошлого, результатом традиционных взглядов на способ проведения свободного времени. В колонках журнала «Посев», связанного с этой частью деревенской молодёжи, было написано так: «причиной нашего отвращения к книгам является зависимость, унаследованная от наших дедов крепостных, которые ту малость своего свободного времени проводили в корчмах, либо также за напрасной болтов-

---

<sup>1</sup> Radlińska H. Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism, oprac. H. Brodowska i L. Wojtczak. Warszawa, 1979. s. 175, 179 (Х. Радлинска, Просвещение и культура польской деревни).

<sup>2</sup> Там же, с. 257.

ней»<sup>1</sup>. Молодые деревенские деятели требовали развития бесплатных общественных библиотек, содержащихся общественными фондами. В деревнях, возможно, и было несколько библиотек, но в основном это были «очень убогие» с точки зрения изобилия книг. По данным 1929 г. в деревнях находилось только 18,5 % библиотек доступных каждому, а также библиотек, с так называемым ограниченным доступом (товарищества и различные организации). В то время в деревнях на 24 человека приходилась одна книга<sup>2</sup>.

Стоит отметить, что в Польше между войнами использовали ряд форм популяризации книги среди подрастающей молодёжи и взрослых. Например, среди деревенской молодёжи были популярны конкурсы на хорошее чтение. Е. Радлинская, проводя их оценку, особенно отметила их командный характер и социально-воспитательный эффект: «Книга стимулирует участников конкурса к размышлению, разговору, совместному переживанию новых ощущений. Книга вводит нас в широкий мир, находящийся вне нашего понимания и наших интересов... При обсуждении конкурсных книг читатели могут многому научиться друг у друга...»<sup>3</sup>. Одной из форм популяризации чтения пропагандируемой среди крестьянской молодёжи было, так называемое, совместное чтение, которое организовывали особенно в зимние вечерами.

Сегодня книга играет важную роль в жизни взрослого человека, ничто не в силах её заменить. Но стоит заметить, что и в прошлом ценили значение книги и чтения в развитии личности и общества.

---

<sup>1</sup> Jamrożek W. Teoretyczne i organizacyjno – programowe założenia oświaty pozaszkolnej w wersji ludowców Drugiej Rzeczypospolitej, w: J. Hellwig, W. Jamrożek, D. Żołądz, Z prac poznańskich historyków wychowania. Poznań, 1994. s. 73 (В. Ямрожек, Теоретические и организационно-программные предпосылки внешкольного просвещения по версии народного движения Второй Речи Посполитой).

<sup>2</sup> Jamrożek W. Teoretyczne i organizacyjno – programowe założenia oświaty pozaszkolnej w wersji ludowców Drugiej Rzeczypospolitej, w: J. Hellwig, W. Jamrożek, D. Żołądz, Z prac poznańskich historyków wychowania. Poznań, 1994. s. 74 (В. Ямрожек, Теоретические и организационно-программные предпосылки внешкольного просвещения по версии народного движения Второй Речи Посполитой).

<sup>3</sup> Radlińska H. op. cit., s. 259–260.



## **«СЛАВЯНСКИЙ КРИСТЕН КОЛЬД» ИЛИ ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ИГНАЦИ СОЛАЖА**

**Т. Малишевский**

Достижения польского деятеля образования Игнаци Солажа (1891–1940), к сожалению, не очень хорошо известны в мире, несмотря на то что в нашей стране он считается значимой фигурой в истории образования взрослых, одним из основателей народных университетов и выдающимся организатором образования взрослых в сельской местности. После Второй мировой войны его педагогической деятельностью интересовались многие авторы (например: Nowicki, 1947; Wroczyński, 1962; Turoś, 1970; Bednarzak-Libera, 2006; Jamrozek, 2010). Ряд публикаций также появился по случаю столетнего юбилея Солажа (например: Gawor (ed.) 1992; Koprukowniak, Krawczyk (ed.) 1993; Gołębiowski, 1994). Многие педагоги-практики годами черпали в его работах вдохновение для своих просветительских проектов (см. например: Popławski 1948, Popławski, Dyksiński (ed.) 1965; Stanowski 1981; Mierzwińska-Szybka (ed.) 1983). Деятельность И. Солажа в Польше можно сравнить с тем, чем занимался Кристен Миккельсен Кольд (1816–1870) за несколько десятилетий до него, воплощая идеи Грундтвига в педагогической практике [2, с. 21–35; 8, с. 33–35; 9, с. 439–453]. Поскольку польский педагог являлся активистом панславянского движения сельской молодежи, его просветительские идеи также повлияли на развитие образования взрослых в сельских районах в других славянских странах. Поэтому имя «славянский Кристен Кольд» представляется весьма обоснованным.

Вспомним некоторые педагогические истины, которые он отстаивал.

Истина первая: *целью образования взрослых является полноценное участие всех членов общества в гражданском обществе*. Наиболее полно данный постулат, который актуален и сегодня, сформулирован Игнаци Солажем в своего рода педагогическом манифесте под названием «Сельский народный университет имени Владислава Оркана». Уже на первой странице публикации изложена мысль, которую можно считать *кредо* всей его педагогической деятельности: «Наша основная идея [...] заключалась и заключается в том, чтобы наделить народную массу активной созидательной ролью в истории, преобразовать ее из "социального субстрата" в личный, фермерский элемент во всех областях культуры. Речь идет о воспитании [...] для достижения зрелой, высокоэтичной, изобретательной демократии, о переводе количества в жизнеспособность и качество, о новых источниках возможностей развития польского и мирового общества» [15, с. 1]. Разве данный постулат не является одним из наиболее важных в настоящее время? Ведь именно с идеей о том, чтобы сделать всех членов общества гражданами, приходится работать в наше время, когда многие выдающиеся педагоги, социологи, философы и политологи высказывают подобные мысли. Поэтому стоит отметить, что именно Игнаци Солаж стал одним из предвестников подобного социально жизнеспособного и современного представления о построении гражданского общества в славянском регионе.

Истина вторая: *быть педагогом/работником образования – это не (только) профессия, а (еще и) страстное увлечение и призвание.* Истина о том, что педагог обязан с энтузиазмом и невзирая на жизненные трудности исполнять стоящие перед ним учебно-воспитательные задачи, должна постоянно подтверждаться выбором, который он делает в жизни. Сегодня, когда слишком многие забывают об этом сложно соблюдаемом принципе, появляется постулат о том, чтобы вновь включить его в канон образования. Глядя на примеры из прошлого, полезно вспомнить об идеях Игнаци Солажа. Обратимся к одной из характеристик, данных ему несколько десятилетий назад: «Во главе всего [...] стоит просветитель – мыслитель, поэт, который с помощью императивов, вытекающих из глубоких размышлений о человеческой судьбе, создает работника, стремящегося преобразовать себя в человека народа, нации, человечества. Слова и поступки тесно переплетались в повседневном напряженном труде. Истина – в слове, а слово – пульс сердца общества. Чтобы стать реальностью, высокие идеи должны быть увязаны с жизнью» [10, с. 370]. Естественно, можно найти еще ряд аналогичных цитат об этом польском педагоге. Согласившись с тем, что преподаватель, обучающий взрослых, должен несомненно действовать в соответствии с идеями и мнениями, которые он озвучивает, нужно отметить, что среди деятелей в этой области пример Игнаци Солажа заслуживает возрождения и мировой популяризации, поскольку своей жизнью он постоянно подтверждал, что быть педагогом это не только профессия, но и, прежде всего, неукротимая увлеченность своим делом или, говоря высокопарно, призвание.

Истина третья: *необходимо всегда стараться делать так, чтобы студент / слушатель курса был субъектом.* Полноценные партнерские отношения между учеником и учителем являлись важным атрибутом педагогики Игнаци Солажа. По его словам, именно диалог, самоуправление студентов, принятие совместных решений о составляющих программы, элементы сотрудничества, совместная организация жизненного пространства (жилье, питание, уборка и т. п.) в совокупности определяли такую субъектность. Данные вещи можно расценить как очередную – успешную и важную – попытку отказать от постгербартовского регламента образования, который в то время все еще преобладал в образе мыслей, определяющем отношение к проблемам образования и воспитания. В этом отношении Игнаци Солаж, подобно Джону Дьюи, Эллен Ки, Хелен Паркхерст или Джорджу Кешенштайнеру, может в определенной мере считаться одним из представителей «Нового образования» – чрезвычайно идеологически оправданного, реформаторского течения в образовании того времени. Ибо его представления о педагогическом труде, направленном на обеспечение субъектности всех участников учебно-воспитательного процесса, формируют методическое предложение, выходящее далеко за рамки народных университетов и приобретающее универсальный характер в настоящее время.

Истина четвертая: *учебным заведениям / организациям необходимо регулярно сотрудничать с местным сообществом.* Постулат о встраивании каждого учебного заведения в местное сообщество, в котором оно работает,

путем развития связей с населением очень ярко проявляется в идеях Игнаци Солажа. Учебное заведение должно сотрудничать с ближайшим (или более удаленным) социальным окружением, чтобы, с одной стороны, подтверждать свою социальную полезность, а с другой – развивать у учащихся идею о социальной вовлеченности в собственные местные сообщества, поскольку, подчеркивал он, учебное заведение «это не монастырь и не суд, оно не может быть закрытым, косным или чуждым для окружающей среды. Оно должно быть неотъемлемой частью текущей жизни – не только государства в целом, но и ближайшего окружения» [14]. Сегодня, когда необходимость сотрудничества между учреждением образования и окружающей его средой стала одним из главных постулатов европейской образовательной практики, наличие ценных и актуальных славянских примеров в виде концепции работы с окружением (например, у Солажа), несомненно, заслуживает более широкого освещения в педагогических кругах, и не только в связи с образованием взрослых в сельской местности.

Истина пятая: *имеет смысл черпать творческое вдохновение в мировых достижениях в области образования взрослых*. Еще одним важным вопросом, заслуживающим внимания при рассмотрении наследия Игнаци Солажа с точки зрения его применимости в современных условиях, является его способность творчески использовать достижения педагогов из других стран. Выше мы уже упоминали об аналогиях с концепциями «Нового образования». Также хотим напомнить читателю о предложенной Солажем концепции народного университета, которая возникла благодаря творческому преобразованию грундтвиgianской идеи *школы жизни*, и потому связана со скандинавской традицией народной школы (*folkhøjskole*). Также необходимо подчеркнуть, что создание Солажем нового типа учебного заведения не было слепым копированием скандинавского опыта и попыткой бездумно внедрить его в сельском социальном пространстве Польши (и других славянских стран). Об этом свидетельствуют слова самого Солажа об одном из своих учреждений: «Хотя идея Крестьянской школы в Шице пришла из-за пределов Польши, возникнув на основе великой идеи скандинавского педагога Грундтвига, она так прочно укоренилась на польской земле, что стала индивидуальным выражением этой страны, духа польских сельских регионов» [16, с. 249]. Как видим, заимствование примеров с севера стало для данного педагога лишь первым шагом на пути построения формулы образования, необходимой польскому народу (и другим нациям). Ее необходимо оптимально скорректировать с учетом образовательных потребностей населения, для которых она предназначена. И Солаж очень хорошо это понимает. Поэтому его отношение к заимствованию иностранных новаторских решений в области педагогики можно считать достойным подражания и применения в настоящее время.

Как видим, пять педагогических принципов, сформулированных на основе работ Игнаци Солажа («Славянский Кольд»), универсальны и актуальны до сих пор, несмотря на время, прошедшее с момента их появления, и на конкретные условия отдельно взятого социального пространства. Они далеко не исчерпывают возможных примеров достижений этого выдающегося деятеля

ля образования, которые можно использовать в наше время, однако хорошо иллюстрируют универсальность его представлений в области андрагогики. В заключение необходимо выразить надежду, что достижения Солажа будут интересны как теоретикам, так и практикам в области образования взрослых из других стран.

#### Список литературы

1. Bednarzak-Libera M. Ignacy Solarz (1891–1940) – wychowawca młodzieży wiejskiej i spółdzielca [Rural Youth Educator and Cooperative Movement Activist], [in:] E. Kryńska (ed.), *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku* [Ideals of Education and Personal Examples of Polish Nation in 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Century], 2006, Vol. 2, Białystok.
2. Bjerg J. Christen Mikkelsen Kold (1816-1870), "Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education", 1994, Vol. 24, N 1-2.
3. Dyksiński S., Popławski F. (ed.) Ignacy Solarz i jego uniwersytet ludowy 1924–1939 [Ignacy Solarz and his Folk High School 1924-1939], Warszawa, 1965.
4. Gawor S. (ed.) Ignacy Solarz i jego dzieło. Wnioski dla współczesności [Ignacy Solarz and his Work. Conclusions for the Contemporary], Kraków, 1992.
5. Gołębiowski B. Cywilizacja słońca. O aktualności i perspektywach idei Polskich uniwersytetów ludowych Zofii i Ignacy Solarzów [Sun Civilization. About the Current Meaning and the Perspectives of Polish Folk High Schools of Zofia and Ignacy Solarz], Warszawa, 1994.
6. Jamrożek W. Uniwersytet ludowy Ignacego Solarza a ruch młodochłopski II Rzeczypospolitej [Ignacy Solarz's Folk High School and Young Peasants' Movement in 2<sup>nd</sup> Republic of Poland], [in:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (ed.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych* [Folk High Schools and other Forms of Adult Education], Opole, 2010.
7. Koprukowniak A., Krawczyk A. (ed.) W tradycji idei Ignacego Solarza (w stulecie urodzin) [In the Tradition of the Idea of Ignacy Solarz (on his One Hundredth Birthday)], Lublin, 1993.
8. Kozłowski W. R. Krystyn Kold (Karta z dziejów szkolnictwa duńskiego) [Krystyn Kold (A Page from the History of Danish Education)], "Przegląd Pedagogiczny" ["Pedagogical Review"], 1902. R. XXII, N 3.
9. Kulich J. Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality, "International Journal of Lifelong Education", 1997, Vol. 16, N 5.
10. Mierzwinska-Szybka Z. (ed.) Wspomnienia o Ignacym Solarzu Chrzestnym [Memories of Ignacy Solarz, the Godfather], Warszawa, 1983.
11. Nowicki E. Solarz Ignacy (1891-1940), "Chłopski Świat" ["The Peasants' World"] 1947, N 1.
12. Olesińska B. Ignacy Solarz (1891-1940). Bibliografia w wyborze [Ignacy Solarz (1891–1940). Selected Bibliography], Koszalin, 1988.
13. Popławski F. Ignacy Solarz w ruchu wiciowym [Ignacy Solarz in Wici Movement] "Chłopi i Państwo" ["The Peasants and the State"], 1948, N 13-14.
14. Solarz I. Wiejski Uniwersytet Orkanowy w Gaci. Pierwsza chłopska niezależna uczelnia ["Rural Folk High School Named after Władysław Orkan in Gać. First Independent Peasant School"], Warszawa, 1933.
15. Solarz I. Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program ["Rural Folk High School Named after Władysław Orkan. Objective and Programme"], Warszawa, 1937.
16. Solarzowa Z. Mój pamiętnik [My Diary], Warszawa, 1985.
17. Stanowski A. Uniwersytet ludowy i młode pokolenie chłopów [Folk High School and the Young Generation of Peasants], Wydawnictwo Wiejskie NSZZ RI "Solidarność", Lublin May 1981 (duplicated manuscript).
18. Turowski L. Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie [Folk High School of Ignacy Solarz and its Graduates], Warszawa (and other numerous works of this author), 1970.
19. Wroczyński R. Ignacego Solarza koncepcja uniwersytetu ludowego i jej źródła [Ignacy Solarz's Concept of Folk High School and its Sources], "Przegląd Historyczno-Oświatowy" ["Historical-Educational Review"], 1962, N 4.

**СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА –  
ОСНОВА ПОЖИЗНЕННОГО ОБУЧЕНИЯ  
И САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

**Т. Компирович**

**П. Живкович**

**Т. Радоевич**

В спектре всеобщей концепции о пожизненном обучении способность к самообразованию становится необходимостью и получает всё большее значение. В условиях постоянного развития науки и увеличения объема информации, формирование у школьника потребности к самообразованию становится ключевой задачей школы и условием пожизненного образования.

Пожизненному обучению и пожизненному образованию сегодня придаётся особенно большое значение. На это указывают многочисленные программные документы ЮНЕСКО, в которых подчеркивается, что в XXI в. каждый человек должен проявлять больше самостоятельности, способности к самооценке и ответственности в исполнении общественных целей, что ни один талант, таящийся в человеке, не должен остаться не открытым. В известном докладе комиссии ЮНЕСКО об образовании в XXI в. под названием «Образование – скрытый кладёзь», подготовленный под руководством Жака Делора, сделан набросок общей концепции образования, основой которого являются четыре стержневых направления: (а) обучение для получения знаний, (б) обучение для действия (практики), (в) обучение для жизни в обществе и (г) пожизненное обучение.

Одной из весомых задач современной школы является открытие и развитие способностей к самообразованию. Для выполнения этой задачи необходимо научить учащихся владеть методами и техникой и ра

но или с помощью инструктора. Самообразование, в сущности, это процесс самообучения, когда сам ученик планирует его, организует, реализует, направляет, контролирует и оценивает.

Развитие способностей в процессе самообразования может реализоваться с помощью различных методик, мобилизуя разные источники образования и связывая их в систему перманентного образования. В том числе и от школьных преподавателей ожидается, что они создадут благоприятные условия для самостоятельного образования учащихся, для планового использования эффективных методов обучения.

Так как ученик – это часть образовательного процесса, то необходимо рассматривать взаимодействие самообразования и преподавания. Организованное по современным реалиям самообразование – это отображение правильной жизненной ориентации человека, и потому сегодня образование всё больше становится образованием для самообразования как неотъемлемая часть перманентного (пожизненного) образования. Т. Проданович больше сорока лет тому назад говорил: «процесс обучения в широком смысле и процесс стабилизации функционально уравновешенной личности всегда учитывает и самообразовательную мобильность и активность личности» [9, с. 114]. Самообразовательная активность учеников реализуется уже в первых классах начальной школы, и чем старше ученики, тем больше места эта активность занимает в их обучении и самообразовании. Преподавание не входит в самообразование, но самообразование присутствует в преподавании до тех пор, пока преподавание становится ненужным, а обучение интегрируется в перманентное образование, относительно в пожизненное образование. Значит, самообразование – не второстепенное механическое дополнение в образовательном процессе, а важная его часть.

По-прежнему актуален вопрос о том, нужна ли, а если да, то как синтезировать элементы самостоятельного обучения, исследования, открытий с элементами классического учения и обучения. Другими словами, самый важный вопрос, на который мы ищем ответ – это внедрение самообразовательного труда в процесс современного преподавания. Сегодня к самообразованию подходят с целью научить учащихся самостоятельно учиться и развить в них ответственность за решения, связанные с желаниями, потребностями и оценками в образовании и стимулировать учеников продолжать образование без менторов. В новой концепции о самообразовании важное место занимает самостоятельное обучение как процесс, в котором ученик берёт на себя инициативу в определении потребностей и целей обучения, в открытии источников знаний и в выборе стратегии учения, как и в оценке полученного знания. В такой концепции самообразования меняются роли и преподавателя, и ученика. Преподаватель помогает ученикам усвоить содержание дисциплины (темы), которые они сами выбрали, а вместо обычной проверки ученика преподавателем, ученик сам выбирает темы самостоятельной работы и сам оценивает результаты своего труда.

Современное образование и преподавание должны поощрять качественный самостоятельный труд, давать возможность ученикам находить решения разных проблем, участвовать в труде и в его планировании демонстрировать полученные знания, учиться на своих ошибках, развивать

свои возможности и способности. Очевидно, что современное общество (более того – будущее общество) становятся обществом, которое учит, т. е. *“learning society”*. Задачей школы должно быть развитие и поощрение способностей к самостоятельному труду и самостоятельному учению, способности к самообразованию. Тем самым ученики становятся субъектом в центре дидактических активностей, и одновременно запускается процесс пожизненного образования.

Структура школы, организация работы в ней и ответственная подготовка преподавателей пока не в состоянии изменить суть и эффективность образования, преподавания и обучения. И поэтому цель не только в том, чтобы реструктурировать настоящие компоненты школы, но и в трансформации школы в среду обучения, в границы «общества, которое учится»; в общество, в котором и преподаватели, и ученики смогут вместе развивать свои способности, а школы будут поощрять надобность в учении.

Самой радикальной переменной метода работы в школе будущего будет индивидуализация преподавания, обучения и труда с различными видами образовательных возможностей учащихся.

#### Список литературы

1. Алибабич Ш. Функциональная письменность и самообразование. Белградский педагогический институт философский факультет. – Белград, 1994.
2. Глиссер В. Качественная школа. Эдука. – Загреб, 2005.
3. Делор Ж. Образование – скрытый кладёзь. ЮНЕСКО: докл. Междунар. комиссии по образованию в XXI веке. Министерство образования Республики Сербии. Сектор по исследованиям и развитию образования. – Белград, 1996. URL: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_e.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf)
4. Дунджерски С. Степень способности молодёжи к самообразованию после окончания восьмилетней школы // Преподавание и воспитание. – 1993. – Вол. 42. – № 1-2. – С. 87–93.
5. Джёрджевич Б. и Джёрджевич Й. Недостатки традиционной и современной школы // Педагогическая реальность. – 2008. – Вол. 54. – № 7–8. – С. 585–600.
6. Жарова Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. – М.: Просвещение, 1982.
7. Кулич. Р., Деспотович М. Вступление в андрагогику. – Белград: Мир книги, 2004.
8. Компирович Т. Роль преподавателя в развитии способностей учащихся к самостоятельному труду: дис. Косовская Митровица: филос. фак-т. – 2011.
9. Проданович Т. Преподавания и самообразование // Наша школа. – 1965. – № 3-4. – С. 113–122.

## **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ, КОГНИТИВНЫЙ КАПИТАЛ И СИСТЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В. А. Розанов**

**Т. Е. Рейтарова**

Начиная с конца XIX в. продолжительность жизни людей на планете линейно растет. Это обусловлено улучшением питания, глобальным повышением уровня жизни и связанным с этим прогрессом медицины, победившей значительную часть массовых смертельных инфекционных заболеваний. Позитивные изменения в глобальном масштабе сопровождаются явлением демографической модернизации – переходом от высокой рождаемости, высокой детской смертности и низкой средней продолжительности жизни к низкой рождаемости, низкой детской смертности и высокой продолжительности жизни. В ближайшее десятилетие число пожилых людей ( $\geq 65$  лет) превысит число детей ( $\leq 18$  лет), к 2040 г. доля пожилых вырастет до 14 % в мировом масштабе, а в Европе – до 25 %. Эти тенденции характерны и для стран постсоветского пространства. Увеличение средней продолжительности жизни в разных странах – одновременно достижение и вызов человечеству, поскольку перед обществом встают новые задачи: меняется структура семьи, характер труда, пенсионные выплаты, взаимоотношения между возрастными группами населения и т. д. При этом особое значение приобретает, по сути, главная проблема пожилого населения: как сохранить когнитивную эффективность, предотвратить деменцию, т. е. как сберечь когнитивный капитал и обеспечить интеллектуальную преемственность между поколениями?

Современное понимание этой проблематики развивается в рамках концепции психического здоровья. Психическое здоровье – это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, способен справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно трудиться и вносить вклад в жизнь своего сообщества, получая от жизни удовольствие. Ключевые компоненты психического здоровья – эмоциональный интеллект и когнитивное здоровье, которые рассматриваются как важнейший потенциал общества в целом, определяющий его конкурентоспособность в современном глобализованном и высококонкурентном мире. Детерминанты психического здоровья рассматриваются с позиций биопсихосоциального синтеза. Это биологические факторы (генотип, пренатальное развитие, нормативность протекания этапов формирования и становления индивидуума, здоровье детской и подростковой популяции), психосоциальные факторы (жизненные стандарты, социальная структура общества, степень социально-экономического неравенства, психосоциальный стресс) и психологические факторы (индивидуально-личностные особенности, стиль жизни, поведение), этнокультуральные особенности и традиции. Таким образом, психическое здоровье – многокомпонентная категория, зави-



сящая от множества факторов, часто взаимодействующих между собой. С другой стороны, психическое здоровье выступает как детерминанта многих сторон жизни индивидуума и общества в целом. Позитивное психическое здоровье благотворно влияет на общую смертность и заболеваемость, стиль жизни, продуктивность труда, эффективность образования и т. д.

Следует подчеркнуть, что позитивное психическое здоровье широких контингентов достигается в большей степени мерами не медицинского, а образовательного характера, а также мерами, направленными на формирование здорового образа жизни. При этом большое значение имеет сочетание биологических и психосоциальных факторов в развитии и последующем старении. Результаты исследовательского проекта Foresight, завершеного относительно недавно в Великобритании, укрепили убеждение в том, что раннее выявление и устранение когнитивных проблем и нарушений психического здоровья в детстве и подростковом возрасте имеет принципиальное значение для предупреждения нарушений психического здоровья и снижения последствий когнитивного старения у пожилых. Ведущая роль в поддержании таких важных показателей развития общества, как психическое благополучие и когнитивный капитал, принадлежит непрерывному образованию, которое, по современным представлениям, должно сопутствовать человеку всю его жизнь вплоть до старости. Пропаганда этих взглядов совпала со своеобразной сменой традиций в геронтонейробиологии и нейрокогнитивных науках (нейропсихологии, нейрогенетике, биологической психологии интеллекта). Прежние представления сводились к тому, что нервные клетки закладываются в период эмбрионального развития и затем в течение всей жизни прогрессивно гибнут, приводя к невосполнимым потерям, результатом чего является неминуемое снижение когнитивной эффективности, а сохранение функций является скорее исключением, чем правилом. Новые взгляды, базирующиеся на представлениях о нейропластичности и роли стволовых клеток, гласят о том, что нейрогенез продолжается в мозге всю жизнь, включая старость, мозг начинает работать в полную силу только к 50–70-ти годам, с возрастом усиливается миелинизация, что приводит к улучшению межнейронной проводимости. Как результат пожилые люди менее импульсивны и менее подвержены эмоциональным реакциям, более ассоциативны, т. е. более в конечном итоге интеллектуальны, особенно учитывая современный режим информационных перегрузок.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать несколько позиций, которые можно рассматривать как обоснование нового направления в непрерывном образовании. Речь идет не только об образовании для пожилых как о весьма важной составляющей современного образовательного процесса, а о широком спектре образовательных мер и программ, согласованных с точки зрения применимости в различные периоды жизни. Необходимо усиливать возможности человеческого мозга как в детстве, так и в среднем и пожилом возрасте, имея в виду что преодоление трудностей в учебе на ранних этапах создает перспективу когнитивного здоровья в старости. Это ставит задачи раннего выявления нарушений психического здоровья и благополучия подро-

стков, предотвращения негативных тенденций (тревога, депрессия, потребление психоактивных веществ и курение). Второй важнейшей целью является создание системы непрерывного образования в виде согласованных во времени программ для разных возрастов, нацеленных на повышение конкурентоспособности, когнитивной эффективности и сохранение психического благополучия. Создание таких программ требует участия государственных структур, системы образования, работодателей различных форм собственности, социальных и пенсионных фондов. Очевидно, необходимы комплексные исследования эффективности этих программ, учитывающие биологические и психосоциальные факторы психического здоровья и когнитивного капитала.

## **СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Д. И. Наумов**

В современном педагогическом дискурсе термин «непрерывное образование» обычно трактуется как процесс приобретения и постоянного обновления индивидом на протяжении всей его жизни посредством как формального, так и неформального обучения всех типов способностей, знаний, навыков и квалификаций. Таким образом, семантически данный термин характеризует всю познавательную деятельность человека с целью расширения знаний, совершенствования умений и обновления компетенций, исходя из его личностных, социальных и профессиональных перспектив.

Для конкретного индивида функциональное значение непрерывного образования определяется необходимостью своевременного и адекватного встраивания в различные процессы социальной жизни, которые протекают во всех сферах постиндустриального общества и отличаются динамизмом и инновационностью. Своевременно приобретаемые им знания и навыки необходимы для того, чтобы эффективно адаптироваться к жизни в таком обществе и полноценно участвовать в качестве социального актора во всех сферах социальной, культурной и экономической жизни.

Для социума инструментальное значение непрерывного образования определяется соображениями достижения более высокого уровня экономической и эффективности функционирования системы среднего и высшего профессионального образования, необходимостью повышения степени конкурентоспособности как отдельных секторов национальной экономики, так и общества в целом. Данный аспект определяется влиянием глобализации, которая элиминировала барьеры между национальными государствами и географическими регионами, а также интенсифицировала коммуникационные потоки, обусловившие социально-экономические, демографические и этноконфессиональные трансформации в современном мире. Кроме того, развитие информационно-компьютерных технологий предоставило глобализационному фактору эффективное техническое средство, позволяющее перевести трансформационные процессы в постоянный и самовоспроизводящийся режим. Таким образом, переход человечества на этап постиндустриального развития актуализировал необходимость формирования таких человеческих ресурсов, которые обладали бы гибкостью и способностью как к постоянному обучению/самообучению, так и к адаптации к постоянным социальным, экономическим и технологическим переменам. Кардинальное повышение роли человеческого фактора, определяющего в современных условиях параметры новой социальной реальности, позволяет экспертам формулировать следующие концептуальные выводы: «На смену человеку индустриальной эпохи, мыслившему категориями прагматизма и личной выгоды, должен прийти другой – динамичный, думающий, мыслящий масштабными понятиями, ответственный, морально устойчивый, заботящийся

ся не о личном капитале и способах его приумножения, не о реализации узко-эгоистических целей, а о человеческом сообществе в целом, человечестве как таковом, а главное – кристально честный человек» [1, с. 55].

Однако постиндустриальная модель развития человечества в политическом аспекте предопределила существенное структурное и функциональное усложнение современной политической системы, что радикальным образом видоизменило сложившиеся представления о принципах и механизмах взаимоотношений индивида и государства. На индивидуальном уровне это проблематизировало выработку сбалансированной и целостной гражданской позиции как ценностно мотивированного, рационализированного, лично-относительно значимого отношения индивида к процессам и явлениям в различных сферах общественной жизни, в первую очередь, политической.

Параметры трансформации политической системы и изменений ролевых обязательств акторов в условиях трансформирующегося социума отличаются нестабильностью и широкой вариативностью, порожденной флуктуациями политической конъюнктуры и хаотичным характером политической и правовой социализации, отличающейся конфликтным типом взаимодействия ее основных агентов. Политический и социокультурный контекст трансформирующегося социума закономерно порождает поливариантность трактовок гражданских и политических прав и свобод, оценки значения индивидуального действия в общественно-политической жизни, морально-нравственного измерения политического процесса и роли этических ценностей в политике. Относительно современного постсоветского общества это обуславливает проблематичность конституирования осознанной гражданской позиции индивида и придает ей незавершенность, внутреннюю противоречивость и значительный конфликтогенный потенциал. Таким образом, глобализационный контекст и трансформационные процессы в постсоветском обществе, актуализирующие повышение роли индивида в плане определения и поддержания оптимальных параметров социетального развития, проблематизируют редукцию непрерывного образования только к аспекту модернизации профессиональных компетенций человека. В данном случае существует комплексная проблема формирования политической и правовой социализации молодежи, в условиях постсоветского общества выступающей не только в качестве динамичной социальной силы, но и как носитель ксенофобских настроений и политического радикализма. Один из аспектов решения данной проблемы лежит в образовательной плоскости и предполагает создание, развитие и функционирование механизмов гражданского обучения/воспитания молодежи как процесса конституирования гражданственности. Функциональное значение данного процесса обусловлено фундаментальным статусом человеческого ресурса в условиях трансформирующегося общества, когда наличествует корреляция между социально-экономическими и политическими издержками социетального развития и качеством человеческой личности. В условиях трансформационного контекста гражданственность позволяет минимизировать политические риски при реализации модели устойчивого развития, в рамках которой оптимизационные процессы объективно предполагают наличие социальных издержек для индивидов.

Концепт «гражданственность» можно трактовать как: (а) антитезу аполитичности, активную и сознательную включенность индивида в дела политически организованного сообщества; (б) социально-психологическое ощущение себя гражданином, полноправным членом политического сообщества, который не только обладает комплексом неотчуждаемых прав и свобод, но и ответственен перед сообществом за свои действия; (в) способность и готовность выступать в роли гражданина, т. е. автономного и сознающего себя таковым субъекта политического процесса; (г) высшую моральную добродетель, характеризующего свободного и полноправного участника демократического политического сообщества; (д) приверженность интересам политического сообщества в границах национального государства. Гражданственность является духовной составляющей политической и правовой социализации, наиболее полно выражающейся в общественных идеалах, транслируемых различными системами социетальных коммуникаций (в частности, гражданского образования). Таким образом, гражданственность характеризует органичный синтез правовой, политической и нравственной культур при определяющем моральный стержень человека нравственном компоненте, результатом чего является заверченный характер формирования аксиологического базиса политического действия индивида и появление на социальной сцене самодостаточного гражданина государства.

Феномен гражданственности является результатом трансформации политических институтов модернистского проекта, в первую очередь государства, в сторону сужения функциональных обязательств последнего в отношении гражданина. Данная ситуация сопровождается отказом государства от претензий на этический авторитет и ведет к политической и гражданской эмансипации индивидов, для которых актуальной становится проблема индивидуальной, корпоративной и социетальной ответственности. В ситуации радикального изменения принципов отношения между миром политического и гражданского общества, потенциально чреватой моральным одиночеством и социальной изоляцией индивида, демократическая гражданственность выступает как фактор достижения солидарности и обеспечения неразрывности, качества и плотности коммуникаций в сфере гражданского взаимодействия.

Акцент на образование обусловлен тем, что именно образование, как формальное, так и неформальное, играет исключительно важную роль на протяжении всей жизни индивида в развитии активной гражданственности и создании демократической культуры. В историческом плане данный аспект более чем полвека назад проиллюстрировал Карл Мангейм: «Опыт последних десятилетий показал нам, что цель общественного прогресса вовсе не в построении воображаемого общества без правящего класса, а в улучшении экономических, социальных, политических и образовательных возможностей для того, чтобы люди учились управлению, а также в усовершенствовании методов отбора лучших в различных областях жизни общества» [2, с. 477]. Поэтому для постсоветского общества позиционирование гражданственности в качестве культурного императива процесса политической и правовой социализации молодежи обусловлено необходимостью динамизации его социально-экономического развития при одновременном сохранении стабильных параметров функционирования политической системы.

В рамках образовательной практики гражданственность рассматривается как духовно-ценностный аспект человеческой личности, комплекс ценностно-смысловых мотивов личностной деятельности, лежащих в основе всей совокупности общественных отношений. Характерным примером данного подхода является позиция Г.Н. Филонова, который рассматривает гражданственность как «комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций – осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [3, с. 111]. С точки зрения Г. А. Ключарева [4, с. 182–183], на практике могут быть реализованы две основные модели гражданского образования: (1) инклюзивная, нацеленная на формирование у индивида чувства принадлежности к обществу и способов нерадикального преобразования своей социальной среды посредством наращивания человеческого капитала, расширения социальных связей и контактов, повышения степени интегрированности индивида в общество; (2) эксклюзивная модель, которая идеологически мотивирована и предполагает регламентированные параметры участия граждан в общественной жизни, селектированный доступ к знаниям и информации для различных индивидов и групп, создание моделей нормативного поведения и их последующее тиражирование с помощью системы массового образования. Разумеется, данные модели исторически обусловлены политическим и экономическим контекстами, культурными и конфессиональными традициями, но в условиях постиндустриализма и глобализации они демонстрируют способность к трансформации и диалектическому синтезу на единой аксиологической и институциональной платформе современного демократического государства.

Для системы образования, которое, исходя из идеализированной точки зрения, «производит» автономных, компетентных и социально ответственных граждан современного демократического общества, фундаментальное значение морально-нравственного фактора в процессе формирования гражданственности обуславливает наличие определенных сложностей. Гражданственность, с одной стороны, выступает как инструментальная цель, функционально необходимая для достижения общественного согласия и консолидации социума на основе демократических ценностей и принципов. Это предполагает внимание к когнитивным и поведенческим ее измерениям и акцентирует внимание на психолого-педагогических и технологических возможностях формализованного образовательного процесса, функционально направленного на формирование целостной гражданской компетентности индивида и эффективных адаптационных моделей поведения. В содержательном плане формирование гражданственности посредством образовательного процесса в рамках вузовского звена системы образования предполагает обращение к гуманитарным и социальным дисциплинам (история, политология, культурология, социология, правоведение, экономика, этика, педагогика). Однако в условиях определенной недовостребованности со стороны общества и государства конструктивных форм гражданского активизма молодежи, невоз-

возможности реализации полученных знаний в процессе социального действия, объективно складываются предпосылки для постепенной девальвации в молодежной среде самого понятия гражданственности. В то же время гражданственность является терминальной ценностью, актуализирующей диалектическое единство фундаментальных социетальных идеалов – правового демократического государства и гражданина как полноправного субъекта общественных отношений, обладающего комплексом неотчуждаемых прав и свобод и ответственного перед обществом за свои действия. Данный аспект природы гражданственности актуализирует ее трактовку как высшей добродетели свободного и полноправного субъекта политического сообщества, способного при необходимости идти на жертвы ради его интересов. В рамках данной традиции гражданственность преимущественно рассматривается как результат процесса воспитания, направленного на решение задачи формирования у учащихся и студентов патриотизма, политического и правового самосознания, гражданской ответственности, духовности, самостоятельности, толерантности. При этом внимание уделяется не только и не столько знающему компоненту, необходимому для вхождения человека в мир общественных отношений, политики и права, но и освоению определенных ценностей, смыслов и механизмов функционирования гражданского общества, современных политической и правовой систем. В нормативном ключе освоение данного аксиологического базиса в идеале обеспечивает сознательное участие личности в жизнедеятельности общества, позволяет конституировать образ гражданина и сформировать качества, составляющие содержание гражданственности. В противном случае несформированность системы ценностей приводит к экзистенциальному кризису, нигилизму, аполитичности, создает предпосылки к деформационным изменениям личности. Проблема заключается в адекватной модели трансляции ценностных суждений, элиминирующей их девальвацию в результате пафосного декларирования, не подкрепленного соответствующим поведенческим компонентом, актуализирующим индивидуальные умения и навыки использования демократических процедур.

Однако в основе институциональных рамок, необходимых для актуализации гражданственности – гражданское общество, правовое государство, политическая система, которые являются результатом исторического развития западноевропейского социума, находится аксиологический базис, отличный от нормативно-ценностного ядра постсоветского социума. Для западного социума характерно понимание необходимости комплиментарного существования гражданского общества и государства, стремление к достижению компромисса и стабильности на основе ценностей индивидуализма и прагматизма. С одной стороны, эти ценности позволяют направить в конструктивное русло потенциально неисчерпаемую энергию гражданского общества, но, с другой – обуславливают разрушительный антропоцентризм и подмену соперничества бездушной и этически индифферентной конкуренцией. Более того, эти ценности слабо сопрягаются с доминирующими в менталитете населения постсоветских государств принципами коллективизма и социальной справедливости. Поэтому для них идеальный тип личности западного гражданского общества, органично сочетающий автономию и крити-

цизм с принятием общественных институтов и законопослушанием, достаточно специфичен, если не маргинален. Элиминировать же влияние культурного фактора невозможно ни с социокультурной, ни с политико-правовой позиций (на что указал С. Яскевич, подчеркнув, что в современных условиях «открытости и нарастающей интеграции мира ни одна модель общественного устройства не может претендовать на универсальность и навязывать себя в качестве эталонного образца» [5, с. 99]).

Таким образом, правовая и политическая социализация молодежи в условиях трансформирующегося социума актуализирует проблематику формирования гражданственности на основе целостного и непротиворечивого образовательного процесса, позволяющего индивиду интериоризировать знания, нормы, ценности и традиции в трудовой, политической и правовой сферах жизнедеятельности современного общества. Это актуализирует институциональное значение системы непрерывного образования как важнейшего фактора учета интересов, потребностей и обязательств молодежи, повышения степени ее осознанного и аксиологически мотивированного участия в деятельности общественных и государственных институтов, достижения социальной компетентности молодых граждан страны на основе современных демократических прав и свобод.

#### **Список литературы**

1. Адуло Т. Контуры гармоничной модели // Беларуская думка. – 2011. – № 2. – С. 48–55.
2. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994.
3. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. – М., 2000.
4. Ключарев Г.А. Что понимать под гражданским образованием? // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – С. 182–189.
5. Яскевич Я. Непреходящие идеалы и традиционные ценности // Беларуская думка. – 2010. – № 2. – С. 96–101.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ – ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

**И. Г. Васильев**

Система предпрофессионального образования включает сеть образовательных учреждений дополнительного образования детей – детские школы искусств (по видам искусств), а также 20 нетиповых образовательных учреждений, где учатся одаренные дети от 7 до 17 лет. Из этих нетиповых школ и выходят звезды нашей культуры в балете, музыке, изобразительном искусстве.

С 1992 г., когда в нашей стране был принят новый закон «Об образовании», детские школы искусств попали в категорию «дополнительное образование». После этого все стало другим: статус образовательных программ и требований к образовательному процессу, статус педагогов, работающих в этих школах. Принятие в 2011 г. нормативных документов, регулирующих образовательные процессы в сфере культуры и искусств, обеспечило введение в детских школах искусств обязательного образовательного стандарта, который формирует правовую основу политики социальной поддержки со стороны государства. Это стало началом «возвращения» на новой правовой основе к существовавшему до 1992 г. статусу школ искусств и устранению потерь, понесенных системой предпрофессионального образования.

Количество детских школ искусств сократилось: если в советские времена их было шесть тысяч, то по итогам 2010 г. – менее пяти с половиной тысяч. Уровень художественного образования в России в последнее время стал ниже. Эта тенденция затронула практически все учебные заведения. Причин этому много. Многие художественные учебные заведения в провинции сейчас имеют более высокий уровень, чем столичные или петербургские. Возможно, это обусловлено тем, что в небольшом городе оно – единственное и является предметом гордости. Несмотря на все сложности, его лучшие традиции стараются бережно сохранять<sup>1</sup>. Сокращение произошло и из-за снижения объемов финансирования. Определенную роль сыграл и демографический спад: исчезали целые села, деревни. На этом фоне мы должны радоваться тому, что сеть музыкальных, художественных, хореографических и театральных школ в России сохранилась. Сейчас основная задача – придать им тот статус,

---

<sup>1</sup> Денис Гаврилов. Художественные учебные заведения Москвы. – URL: <http://www.gavrilovart.ru/lessons/ssylki/44-shkoly>

который они должны иметь. Изменения статуса школ в соответствии законом «Об образовании» 1992 г. и снижение социальных гарантий привели к оттоку педагогических кадров. Существует большая проблема с возрастной категорией педагогов: преподавателей, близких к пенсионному возрасту, в школах искусств работает больше, чем молодежи. А возраст 35–45 лет оказался вообще «провальным». Этот показатель существенно влияет на одно из важнейших направлений непрерывности.

У педагогов детских школ искусств и педагогов общеобразовательных школ разные социальные гарантии и разная норма часов нагрузки: ставка в творческих школах – 24 часа в неделю, а зарплата у преподавателей ниже, чем у учителей общеобразовательных школ с 18-часовой ставкой. Те льготы, которые есть при выходе на пенсию у школьных учителей, не распространяются на педагогов школ искусств (хотя раньше распространялись). Сейчас педагоги детских школ искусств уходят на пенсию только по возрасту, а не по выслуге лет, как обычные учителя. Устранением этих несоответствий занимается Министерство здравоохранения и социального развития РФ.

Детские школы искусств имеют право реализовывать разные программы, но если школа берет ученика на программу предпрофессиональной подготовки, то она должна обучить его по этой программе. Параллельно школа может преподавать и по любым другим образовательным программам. В декабре 2011 г. утверждены Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусства по следующим направлениям: декоративно-прикладное творчество, духовые и ударные инструменты, живопись, искусство театра, искусство цирка, музыкальный фольклор, народные инструменты, струнные инструменты, фортепиано, хореографическое творчество, хоровое пение.

Внесение изменений в закон «Об образовании» (в части среднего профессионального образования в области искусства) касается учреждений для одаренных детей. Речь идет о тех учреждениях, где программы интегрированные: параллельно идут средняя школа и профессиональное образование. К их числу относятся Центральная музыкальная школа, все наши балетные колледжи. Когда проект закона будет принят, они получат статус средних специальных учебных заведений. Это особое измерение непрерывности, организационно объединяющее предпрофессиональную и профессиональную подготовку. Отдельного внимания заслуживает качество непрерывности образовательного процесса. Федеральные государственные требования учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и направлены не только на выявление одаренных детей в области искусства в раннем детском возрасте, но и на создание условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей.

Приобретение детьми знаний, умений и навыков в избранном направлении искусства, опыта творческой деятельности сопровождается овладением духовными и культурными ценностями народов мира. Приобщение детей к коллективному музицированию, исполнительским традициям духового и (или)



риод является органическое сочетание просветительской работы в области художественной культуры и художественно-творческой деятельности в одном из видов искусства (т. е. профессиональные занятия искусством в системе дополнительного художественного образования детей)<sup>1</sup>.

В социально-профессиональном измерении окончившие школы пред- профессионального обучения – социальный ресурс для среднего профессионального образования, от качества которого самым непосредственным образом зависят результаты профессионального образования на следующих уровнях.

---

<sup>1</sup> Ражбадинова А.С. Полифункциональность искусства как основа развития системы непрерывного художественного образования. – URL: <http://www.boldric.fact.ru/e/2520782-polifunksionalnost-iskusstva-kak-osnova->

## **КАЧЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – УСПЕШНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**А. К. Кусаинов**  
**Д. С. Кусаинова**

Сегодня, в начале XXI в., мировое сообщество обеспокоено не только экономическими проблемами. Материальное благо и высокий уровень жизни не избавляет от глубоких потрясений в социально-личностной жизни, разрушения вековых общественных институтов, традиционных жизненных ориентиров, сложившихся нравственных понятий и норм. В послании народу Казахстана глава государства Н. А. Назарбаев указал на важность повышения качества педагогического состава и усиление воспитательного компонента процесса обучения.

Мировой табель об образовательных рангах складывается по результатам международных исследований образовательных достижений учащихся. В настоящее время таких исследований множество, но наиболее значимыми являются PISA, TIMSS, PIRLS. Анализ результатов исследований PISA-2003, PISA—2006, PISA-2009, TIMSS=2003, TIMSS=2007, PIRLS-2001, PIRLS-2006 показывают, что странами-призерами, учащиеся которых стабильно показывают самые высокие образовательные достижения и демонстрируют эффективность системы школьного образования, являются: Финляндия, Гонконг (Китай), Сингапур, Южная Корея, Япония, Тайвань, Канада, Новая Зеландия и Шанхай (Китай). Как видно, из девяти лидирующих стран шесть из Юго-Восточной Азии. Среди них недавние азиатские «тигры» – Сингапур, Южная Корея, Япония, Тайвань, Гонконг (Китай). Анализ опыта функционирования и условий обеспечения высоких результатов школьного образования этих стран позволил нам выявить основные причины, обеспечивающие их успешность и эффективность: (а) государственная политика, в том числе образовательная политика стран азиатского региона, направлена на сохранение национальных приоритетов, своей традиционной культуры, традиционных ценностей и ориентиров Востока; (б) первостепенной задачей эффективной системы школьного образования является воспитание и обучение творческой, неординарно мыслящей, гармоничной и духовно богатой личности; (в) успешность системы школьного образования обеспечивается сложившимися подходами в достижении качества профессиональной деятельности учителей; (г) важнейшей ступенью в качественной подготовке школьников определена шестилетняя начальная школа. Особое внимание уделяется качеству воспитания и обучения в начальной школе, так как оно определяет будущие образовательные достижения школьников; (д) первостепенное значение успешности образовательных достижений школьников является кадровая политика государства в сфере образования; (е) высокое материально-техническое обеспечение системы школьного образования [1]. Как показывает анализ, те страны, которые добились высокого уровня подготовки педагогических кадров, а также воспитания детей, показывают лучшие результаты в области образования на мировом уровне.

Трудно переоценить роль семьи в воспитании школьников. По результатам комплексного исследования, проведенное учеными Государственного НИИ «Семья и воспитание» России, влияние семьи сильнее, чем воздействие других факторов (влияние семьи на развитие ребенка составляет 40 %; средств массовой информации – 30 %; школы – 20 %; улицы – 10 %). 80,2 % респондентов в качестве основной проблемы в воспитании детей указали на ограниченность совместного времяпрепровождения родителей и детей; 53,3 % – отсутствие возможности контролировать поведение детей; 45,7 % – отсутствие взаимопонимания с детьми. Можно сказать, такая же ситуация и в Казахстане. На сегодняшний день ни семья, ни образовательное учреждение в полной мере не в состоянии целенаправленно, систематически и оптимальными способами решать задачу духовно-нравственного воспитания детей.

Рассмотрим решение этой проблемы в зарубежных странах.

*Финляндия.* По индексу образования Финляндия устойчиво занимает первое место. В чем финский секрет? Секрет – в воспитании детей. По числу работающих с учениками психологов и социальных работников финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран. Самые квалифицированные педагоги работают в дошкольном секторе и в младшей школе. Родители принимают активное участие в жизни школы. Каждую неделю по средам проводится родительский день. Вместе с приглашением родители получают анкету, в которой им предлагается ответить на вопросы: как ученик чувствует себя в школе?, какие темы приносят ему радость?, какие вызывают тревогу?, каковы отношения с одноклассниками?. Родители могут давать свои отзывы о деятельности школы, участвовать в трехсторонних беседах по оценке качества образования своего ребенка (родитель, школа и ученик) [2].

*Сингапур.* При отсутствии природных богатств Сингапур должен заниматься производством конкурентоспособной продукции (из импортного сырья), и стране нужны образованные специалисты; следовательно, главное направление – люди, их воспитание и образование. Образование в Сингапуре подразумевает гармоничное воспитание человека – совокупность его нравственного, интеллектуального, физического, социального и эстетического развития. Во всех школах и детских садах очень пристально следят за физическим и нравственным развитием детей. Их с малых лет приучают к спорту, труду, дисциплине, а также к культуре поведения. В Сингапуре штраф за выброшенную бумагу составляет 270 \$ США. Дети, помимо классных занятий, загружены внеурочными занятиями (секции, кружки, клубы по интересам) настолько, что практически не смотрят телевизор. По телевизору они не увидят ни сцен насилия, ни каких-либо извращений. Существует строгая цензура. Ценность семьи, семейного воспитания, всемерно поддерживается государством [3].

*Южная Корея.* Как в Японии, так и в Корее ребенок считался божественным созданием до семилетнего возраста. Отношение меняется, когда ребенок достигает возраста 5–6 лет и начинает готовиться к поступлению в школу. С этого момента либерализм и потакание капризам малыша сменяются новым воспитательным стилем – жестким, суровым, ориентированным на воспитание в ребенке уважения к учителям. В соответствии с традиционными конфуцианскими канонами, уважительное отношение к родителям считалось

высшей из человеческих добродетелей. В первых классах корейской начальной школы обычно по 50–60 учеников, однако подобные классы легкоуправляемые и учителя в школах не имеют проблемы с дисциплиной. Их авторитет, подкрепленный влиянием родителей, является неоспоримым. Воспитание детей в определенных традициях, подготовка к самостоятельной жизни для корейцев считалось священным долгом родителей. От поведения детей полностью зависели моральный и социальный статус семьи [4].

*Япония.* Семья – главный источник самопознания, социализации, нравственного становления личности, считается в Японии. В ходе массового опроса в 1994 г. около 64 % родителей утверждали, что им принадлежит главная роль в воспитании; остальные респонденты вообще сочли, что воспитание должно быть полностью делом семьи. Японская система непрерывного образования пропагандирует три основных жизненных принципа, отражающих духовно-нравственные ценности японского общества: учись думать, принимай решения самостоятельно, ищи и находи лучшие пути решения проблемы; понимай красоту, воспитывай в себе чувство прекрасного, будь красив душой, добр сердцем, будь способен к сочувствию, будь здоров, вынослив, силен. Родители являются полноправными и активными участниками жизни школы. Они систематически участвуют в деятельности родительско-учительских ассоциаций [5].

*В Казахстане* одним из наиболее выраженных противоречий современного воспитания является наличие осознаваемой на социально-педагогическом уровне потребности объединения усилий семьи и учреждений системы образования в создании единого воспитательно-образовательного пространства для развития личности ребенка при неготовности как семьи, так и системы образования к удовлетворению этой потребности. Должна быть разработана и реализована новая парадигма подготовки учительских кадров, обеспечивающая переход от модели воспитания как информационно-назидательного воздействия к модели развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей.

#### **Список литературы**

1. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Кранокутская Л.П., Краснянская К.А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы. – М.: Центр ОКО ИОСО РАО, 2001. URL: <http://centeroko.ru/public.htm>
2. Особенности образовательной системы Финляндии. URL: <http://alfa-dialog.ru/articles/>
3. URL: [www.materinstvo.ru/art/singapur/](http://www.materinstvo.ru/art/singapur/)
4. URL: <http://nansysan.narod.ru/index481.html>
5. URL: <http://votaku.ru/forum/index/>

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н. А. Савотина**

В конце XX в. человечество вступило в новую фазу своего развития, получившую название информационной революции, которая все более отчетливо высвечивает нарастающий кризис существующей системы образования. Этот кризис проявляется наглядно в том, что по некоторым направлениям профессиональной подготовки в России от 50 до 80 % выпускников вузов не работают по специальности. Причины этого кроются либо в кризисе перепроизводства (специальность не востребована), либо в кризисе качества образования (уровень квалификации специалиста не позволяет профессионально выполнять функции). В силу этого современный специалист стоит перед проблемой постоянного обновления полученной системы знаний. На рационально-прагматическом уровне решение проблем преодоления функциональной неграмотности и перманентного обновления знаний видится в необходимости непрерывного образования каждого. Идея и практика непрерывного образования существует давно. Еще в 70-е гг. XX в. ЮНЕСКО рассматривала непрерывное образование как основной принцип образовательной политики в будущем. Не случайно в конце XX в. ООН был выдвинут лозунг: «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь».

Качество становления педагогов-профессионалов во многом определяет характер и судьбу модернизации российского образования, в связи с чем возникает острая необходимость разработки новой теории и практики содержания дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональной переподготовки), направленного на формирование нового поколения педагогов для школы XXI в. В целом ряде регионов России (Барнаул, Белгород, Курск, Москва, Новосибирск, Омск, Саратов, Ставрополь, Санкт-Петербург, Хабаровск и др.) зарождается положительный опыт получения второго профессионального образования в рамках системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, складываются объективные предпосылки развития содержания подготовки педагогов к воспитательной деятельности.

Феномен содержания дополнительного профессионального образования (далее ДПО) в контексте подготовки педагогов к воспитательной деятельности заключается в том, что оно призвано внести ощутимый вклад в саморазвитие взрослого человека, уже сформировавшейся личности, имеющей профессионально-педагогическое образование, опыт творческой педагогической деятельности и, как правило, опыт работы педагога в качестве воспитателя. Однако до настоящего времени в содержании ДПО остается приоритетной ориентация на функциональную учебную деятельность. Содержание ДПО часто формируется без активного участия самих педагогов, что негативно сказывается на мотивации профессиональной подготовки. Пассивная роль педагогов в создании своего образовательного пространства,



выполнение функции так называемых слушателей курсового обучения, а не активных субъектов образовательной деятельности отнюдь не способствуют развитию воспитательной компетентности педагога. В силу этого нередко остаются невостребованными духовно-нравственные, правовые, творческие и другие ресурсы педагога, способные в содержание ДПО «запустить» механизмы непрерывного профессионально-личностного саморазвития. Традиционный подход к определению содержания ДПО не учитывает острой необходимости в формировании каждым педагогом субъектно-личностного опыта самопроектирования, самоорганизации и самореализации своей траектории саморазвития, восхождения к «акме» профессионализма. Отсутствие такого опыта негативно влияет на определение собственной воспитательной миссии в образовательной деятельности и в конечном счете на качество решения профессиональных задач.

Изучение опыта по модернизации системы ДПО педагогов приводит к мысли о необходимости новых требований к проектированию содержания.

1. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования педагогов должно содействовать опережающему целостному становлению и саморазвитию личности педагогов-профессионалов, достижению ими вершин профессионализма путем взращивания из числа обучающихся педагогов-проектировщиков образовательного пространства, создания и реализации индивидуальных маршрутов профессионально-личностного саморазвития.

2. Содержание ДПО педагогов должно основываться на представлении о педагоге как субъекте, способном к самоорганизации своего восхождения к «акме» – вершине профессионально-личностного саморазвития за счет самоактуализации воспитательного потенциала (имеющихся духовно-нравственных, психофизиологических, социокультурных, творческих и других ресурсов), лежащего в основе формирования и обогащения профессиональной компетентности и культуры.

3. Содержание ДПО педагогов должно опираться на методологические основания, продиктованные системно-деятельностным, профессионально-компетентностным, социально-педагогическим и андрагогическим подходами, которые позволяют обеспечить направленность содержания на профессионально-личностное саморазвитие педагога.

Качественный подход к разработке приоритетных направлений подготовки педагогов к воспитательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования потребовал изучения основных направлений современных исследований в области подготовки кадров к воспитательной деятельности. На основе анализа диссертаций по специальности 13.00.08. Теория и методика профессионального образования с 2006 по 2010 гг. сделаны следующие выводы: (а) наиболее распространенным направлением исследований в настоящее время является совершенствование системы ДПО с помощью информационно-компьютерных технологий и подготовка специалистов к патриотическому и военно-патриотическому воспитанию; (б) вне широкого поля исследований остаются направления подготовки педагогов в процессе дополнительного профессионального образования к трудовому, духовно-нравственному, половому воспитанию, к организации

самоуправления учащихся и молодежи; (в) новое направление исследований «Тьюторство в системе повышения квалификации».

В этом контексте приобретают актуальность такие направления подготовки педагогов к воспитательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования, как: (а) разработка мониторинга подготовки учителей к воспитательной деятельности; (б) содержание и организация подготовки педагогов в системе ДПО к информатизации учебно-воспитательного процесса; (в) правовые основы подготовки педагогов к решению воспитательных проблем; (г) подготовка педагогов в системе ДПО к эффективной профессиональной деятельности по воспитанию социальной компетентности школьников; (д) педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога-воспитателя; (е) гуманизация воспитательной деятельности с помощью внедрения здоровьесберегающих технологий, развития самоуправления, гражданско-патриотической и нравственно-эстетической деятельности; (ж) социально-педагогические проблемы воспитания детей в малокомплектной сельской школе и др.

Учет данных направлений в развитии содержания подготовки педагогов к воспитательной деятельности будет содействовать опережающему целостному становлению и саморазвитию личности педагога-профессионала за счет самоактуализации воспитательного потенциала. Такое содержание актуализирует субъектно-личностный уровень педагога, усиливает целостность содержания ДПО педагогов, делает его более открытым для учета и реализации профессионально-личностных потребностей обучающихся и превенции раннего эмоционального «выгорания» педагога.

#### **Список литературы**

1. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
2. Демакова И.Д. Функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога // Воспитать человека: сб. нормативно-правовых, науч.-метод., организ.-практ. материалов по проблемам воспитания. – М.: Вентана-Граф, 2002. – 384 с.
3. Подчалимова Галина Николаевна. Теория и практика проектирования содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Курск, 2001. – 560 с.

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

**Ю. А. Читаева**

1. Концепция непрерывного образования как научная теория зародилась в первой половине XX в. в связи с расширением сферы образования взрослых и приобрела международные масштабы благодаря деятельности ЮНЕСКО. Непрерывное образование связано с динамичным характером развития общества, постоянной структурной перестройкой и сменой технологий, ведущих к изменению содержания труда.

2. Непрерывное образование – это комплекс государственных, частных и основанных на другой форме собственности образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев образования, переподготовку и повышение квалификации каждого человека с учетом настоящих и перспективных общественных и экономических потребностей и личных образовательных целей и возможностей.

3. Фундаментальными положениями организационных и содержательных основ концепции непрерывного образования являются:

(а) *основная идея* – образование осуществляется на протяжении всей жизни человека в соответствии с интересами общества и потребностями личности вне зависимости от возраста, образовательного ценза, других внешних и внутренних ограничений;

(б) *системная организация непрерывное образование* – реализация организации последовательного образования от дошкольной ступени до перманентного образования взрослых в различных формах дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации, включая, современные формы заочного обучения и процесса самообразования;

(в) *принципы* – демократизм, социальная открытость, целостность, непрерывность, гибкость и вариативность системы образования.

**«ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР  
И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»  
В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГО КУРСА**

**В. О. Гусакова**

Разработка нового курса «Основы религиозных культур и светской этики» призвана решить ряд актуальных социокультурных проблем учащихся российских школ, от которых зависит не только успех непрерывного образования, но и многие аспекты социального развития общества. Среди этих проблем необходимо выделить: (а) становление национальной идентификации у представителей национального большинства и меньшинства; (б) преодоление разобщенности среди учащихся из разных по социальному статусу, культурному уровню и этнической принадлежности семей; (в) неготовность к межкультурному диалогу; (г) склонность к девиантным формам поведения, вызванная нередко невозможностью найти оптимальные выходы из первых трех проблем. Новый курс обладает характерными особенностями, которые делают его одним из эффективных средств решения обозначенных выше социокультурных проблем и фактором, обеспечивающим непрерывность образования. Главным положительным признаком является сосредоточение многообразного материала в одном комплексе, объединенном едиными целями и задачами духовно-нравственного воспитания российских школьников на основе традиционных идеалов и общечеловеческих ценностей.

Существенным фактом является проведение апробации курса среди учащихся пятых классов, вступивших в трудный переходный возрастной период. Свойственные этому возрасту (11–12 лет) изменения «имеют опосредствованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношение других к подростку и сравнения себя с другими» [3]. Поэтому особенно важно именно в этот период начинать развивать у каждого учащегося мировоззренческую позицию о малых традициях его народа в неразрывном контексте больших традиций России. Именно такой подход, рассматривающий единство духовных ценностей в многообразии культурных форм, способствует достижению главной цели воспитания – формированию «национального воспитательного идеала», которым является «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 11].

Значимой особенностью курса «Основы религиозных культур и светской этики», дающей ряд преимуществ в сохранении непрерывности процесса образования, можно назвать интеграцию общеобразовательных предметов (история, обществознание, литература, искусство, мировая художественная культура) и наличие системы межпредметных связей. Это позволяет педагогу решить на занятиях ряд трудных задач непрерывного образования. Среди них первостепенной является поддержание у учащихся

внутренней (духовной) мотивации к освоению нравственных ценностей. Известно, что именно в период с пятого по девятый класс интерес школьников к образованию снижается, а диапазон увлечений расширяется в сторону массовой потребительской культуры. Формируя в ней свою аксиологическую шкалу, подростки начинают в своих поступках апеллировать к временным категориям. Они отдаляются от семейных (родовых) традиций и утрачивают жизненно важные точки опоры. Будущее видится им туманным, а настоящее тревожным. Такие подростки наиболее подвержены негативному влиянию и склонны к девиантным формам поведения. Еще одной характерной особенностью и положительным признаком курса является его нацеленность не на предоставление учащимся знаний, а на создание педагогических условий и событий для того, чтобы каждый ученик мог осмыслить и прочувствовать («пережить») наиболее важные для него и его народа категории (смыслы) религиозных культур и светской этики. Отсюда вытекают следующие задачи педагога: (а) поддержание заинтересованности учащихся к разным проявлениям творческой жизни народа и приобщение к ним; (б) расширение культурного кругозора; (в) создание гармонизированной общности среди учащихся из разных по социальному статусу и этнической принадлежности семей, основанной на взаимоуважении и гуманизме; (г) нахождение дидактических концептов, которыми являются архетипы культур; (д) выявление в совместной с учащимися работе нравственных и эстетических аспектов этих архетипов; (е) формирование на их основе и последующее стимулирование у учащихся импульсов к получению знаний. Последние три пункта особенно важны в непрерывном образовании.

В отличие от религиоведения курс «Основы религиозных культур и светской этики» имеет исключительно культурологическую направленность. Его стержневым понятием стала «культурная традиция» – главное условие непрерывного образования. Культурная традиция, ведущая свое происхождение из религии – культа, с развитием интегрировала и продолжает интегрировать как религиозные, так и светские компоненты жизнедеятельности человека, а потому является вектором в его стратегии жизненного пути.

Курс «Основы религиозных культур и светской этики» [1] выстроен так, что погружение учащихся в традиции религиозных культур осуществляется в рамках традиций многонационального и поликультурного государства России. Это, несомненно, способствует формированию национальной и общегосударственной идентичности школьника и составляет одну из целей непрерывного образования. Курс включает шесть однообразных по структуре и самостоятельных по содержанию, последовательно выстроенных и логически завершенных, модулей. Четыре модуля посвящены традиционным религиозным культурам России – православию, исламу, буддизму и иудаизму, пятый рассматривает их совокупно, а шестой освещает вопросы светской этики. Каждый модуль начинается темой «Россия – наша Родина», которая сразу ориентирует учащихся, вне зависимости от их социокультурной принадлежности, на осознание своей государственной идентичности в пределах одной большой страны России. Далее материал выстроен так, что изучаемые в каждом модуле темы имеют смысловые связи, объединяющие между собой представителей разных культур в пространстве единой многонациональной Родины.

Этими связями являются духовно-нравственные ценности всех религиозных культур и моральные нормы светской этики. Центральным компонентом является семья – сосредоточение культурных традиций и первая ступень в непрерывном образовании человека. Итоговая тема курса «Любовь и уважение к Отечеству» предусматривает уяснение учащимися понятия «патриотизма», заявленного в Концепции в качестве первостепенной базовой национальной ценности, как основы для формирования личностной аксиологической шкалы в рамках системы общечеловеческих ценностей.

Курс «Основы религиозных культур и светской этики» способствует формированию в личности гражданской ответственности, гуманности, национальной и государственной идентификации, а представленное в нем единство духовно-нравственных ценностей в многообразии культурных форм содействует преодолению разобщенности среди учащихся и направляет их к межкультурному диалогу. Он отвечает важным требованиям. Разработка нового курса «Основ религиозных культур и светской этики» является важным фактором в выполнении требований государственной образовательной политики в нравственной консолидации молодежи, ее духовном оздоровлении и интеграции в мировую культуру, а введение в его структуру «культурной традиции» как стержневого компонента – залогом успеха сохранения непрерывного образования.

#### **Список литературы**

1. Данилюк А.Я. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. Программы общеобразовательных учреждений. 4–5 классы. – М.: Просвещение, 2010.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. Кн. 2. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – URL: <http://www.twirpx.com/file/125154>. – [дата обращения 08.02.2012].

## **ВЛИЯНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Л. К. Кузьмина**

Формирование творческой личности обусловлено действием ряда факторов, таких как напряженность труда, сверхурочная работа, работа в опасных для жизни условиях, заработная плата, неудовлетворенность трудом, отсутствие возможности карьерного роста. Напряженность может быть вызвана недоброжелательностью со стороны коллег (это особенно актуально для тех сегментов трудовой занятости, где отмечается высокая конкуренция), а также низкой оценкой значимости своего труда. Напряженность в коллективах негативно сказывается не только на взаимоотношениях, но и значительно снижает самооценку, способствует распространению синдрома эмоционального выгорания (проявляется в неадекватным эмоциональным реагированием даже на незначительные ситуации). Это является угрозой развитию личности, так как ухудшаются взаимоотношения, а самое главное – социально-психологический климат, что, в свою очередь, является причиной сужения социально-психологического пространства. Тревоги и депрессии не только ухудшают самочувствие человека, но и расширяют сферу экономии эмоций.

Трансформация жизненных ценностей, мотиваций в сфере труда, социальная напряженность, стрессогенные факторы экономической, производственной, психоэмоциональной природы способствуют снижению качества трудового потенциала, нарушению у работников динамического стереотипа и т. п. Указанные факторы снижают качество трудового потенциала, таких его характеристик, как здоровье (физическое, психическое, социальное), интеллектуальный потенциал, ценностные ориентации, трудовая мотивация. Поэтому непрерывное профессиональное образование, включающее программы самосовершенствования, становится необходимым условием развития трудового потенциала, способного реализовывать цели инновационной экономики. Чем выше интеллектуальный уровень работника, обладающего такими личностными качествами, как надежность, коммуникабельность, адаптивность, инициативность, готовность и способность брать на себя ответственность, восприимчивость, гибкость мышления, тем выше будет уровень развития экономики, уровень и качество жизни населения.

Ориентация образования на постоянное развитие личности работников требует междисциплинарного подхода. Междисциплинарный подход позволяет существенно повысить эффективность деятельности образовательных учреждений, расширить влияние всех механизмов на постоянное совершенствование и развитие личности работника. Особое внимание следует уделять подготовке специалистов по новым профессиям. Ориентация на становление и развитие личности в трудовой деятельности актуализирует отношение к образовательному процессу как непрерывному самосовершенствованию знаний, умений, навыков, как внутренне обусловленных возможностей человека гармонично реализовывать отношения с окружающим миром, самим собой и другими людьми. Поэтому развитие многообразных способностей всегда

ценностно обусловлено. Это дает основание полагать, что целенаправленное развитие личности средствами непрерывного образования возможно при целенаправленном, содержательном и организационном его наполнении. Основопологающим подходом к оптимизации непрерывного образования должно быть формирование пространства для самосовершенствования, оценочной деятельности и личностного развития.

При решении задач обеспечения непрерывного образования работников в контексте инновационного развития экономики необходимо использование различных механизмов, включая мотивационные. Так, в настоящее время, по данным целого ряда социологических опросов, ведущей мотивацией в сфере труда является материальная заинтересованность. Она оказывается более значимой, чем профессионально-личностная и социальна



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИНАСТИИ КАК СУБЪЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**М. Ф. Соловьёва**

На протяжении последних 20 лет прослеживается тенденция обращения исследователей к освещению жизни и деятельности российского учительства. Интерес проявляют не только отечественные, но и зарубежные специалисты (Эклоф Бен, Ларри Холмс и др.). В чем кроются причины повышенного интереса к данной проблеме вообще, и в педагогической регионалистике в частности?

Во-первых, в нашей стране создается новая модель системы образования. И так как «все новое – хорошо забытое старое», то актуализировался вопрос о его изучении. На примере Вятской модели системы образования до 1917 г. можно говорить о необычном уровне достижений в организации, управлении, качестве системы образования. Доказательством может служить тот факт, что в 1900 г. на Всемирной выставке в Париже Вятка от имени России представляла свою модель и получила золотую медаль за систему начального образования и серебряную – за организацию среднего общего образования. В советский период также достижения учащихся массовой школы России и Кировской области служили доказательством качества всеобщего среднего образования в РСФСР и СССР. С рождением нового типа государства – РФ система образования Кировской области также подтверждает свой статус достижениями в области подготовки одаренных школьников, качественными показателями сдачи знаменитого контроля в виде ЕГЭ. В течение последних шести лет итоги ЕГЭ Кировской области занимают первую строку в рейтинге субъектов Федерации, оставляя за собой результаты выпускников школ многих городов РФ, в том числе Санкт-Петербурга и Москвы.

Во-вторых, с начала 90-х г. XX в. были открыты государственные и семейные архивы, которые позволили осознать значение тех страниц истории, о которых ранее было мало известно (о роли купечества, священнослужителей в развитии образования).

В-третьих, в 2012 г. исполняется 145 лет Вятскому земству как особой формы государственно-общественного самоуправления. Вятское земство формировалось в период второй волны введения земских органов общественного управления в России, т. е. с 1867 г. Только Олонецкое и Вятское земства имели право формировать земские органы без участия дворянства, поэтому данные две модели общественно-государственной системы образования представляют научный интерес для сравнительного изучения.

В-четвертых, 1864 и 1914 гг. известны значительными событиями: создание системы массового образования в России (1864 г.), а в 1914 г. создан Вятский учительский институт – единственное учебное заведение высшего образования в Кировской области до середины XX в. Гуманитарное образование в области, относящейся к территории рискованного земледелия, повлияло на формирование особого слоя сельской и городской интеллигенции в крае, создание слоя краеведов-исследователей нового уровня мышления,

формирование особой системы патриотизма через семейно-трудовые династии. Исследовательская и краеведческая деятельность школьных музеев в Год учителя выявили специфические особенности вклада педагогических династий в социокультурный ландшафт региональной среды.

В-пятых, начало 90-х г. резко обострило жизненные корни семейно-учительских династий. Кто-то из учительского корпуса был вынужден уйти из системы образования для элементарного выживания его семьи. Исследования показывают эту грань раскола педагогических династий и отражают «боль» старшего поколения, чьи внуки и дети «оторвались» от «общего дела», образа жизни, прежде всего, сельского учителя, той школы, которая была центром культуры, нравственности, истинного патриотизма в России. Именно в это время в Вятском государственном педагогическом университете под руководством профессора В. Ф. Сахарова начали проводить исследования педагогических династий среди студентов.

Шестой аспект исследования связан с проблемой кризиса национальных систем образования. Созданная Я.А. Коменским национально-государственная система массового образования и система массового образования в России К. Д. Ушинского не совпадали в главном: отношении к личности (ребенка и учителя). Можно вполне согласиться с выводами академика А. М. Новикова, что реорганизация такой модели образования является глубокой стратегической ошибкой. Российская модель массового общего и профессионального образования была изначально построена на освоении способов мышления, а не принятия знания в готовой форме. Поэтому система массового образования России была ориентирована на непрерывность и самообразование. Поэтому следует поддержать позицию А. К. Орешкиной, показывающей зависимость качества образования от наличия параллельного общего и дополнительного образования в течение всей жизни.

#### Список литературы

1. Новиков А.М. Я-педагог. – М.: Эгвес, 2011. – 136 с.
2. Орешкина А.К, Цибизова Т.Ю. Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования. – М.: Изд-во МГОУ. – 228 с.
3. Педагогические династии Вятского края: сборник материалов проекта (дайджест) / авт-сост. О.В. Коршунова, М.Ф. Соловьева / под ред. О.В. Коршуновой. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. – 189 с. (Вып.1. Сер. «Образование Вятского края: Педагогические династии»).
4. Сахаров В. Ф., Мясникова Е.Ю. Вятские учительские династии. – Киров: ВятГГУ, 2008. – 93 с.

Исследование проведено при поддержке РГНФ  
в рамках научно-исследовательского проекта  
«Педагогические династии Вятского края»,  
проект №11-06-00329а

## **НЕПРЕРЫВНОСТЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**

### **О. Плахотник**

На современном этапе развития общества перед педагогами, юристами, психологами и работниками различных государственных и общественных институтов Украины, крайне остро стоит проблема правового образования и воспитания молодежи. Как показывает опыт, студенческая молодежь очень сложно адаптируется к правовым нормам и институциональному устройству общества, что ведет к применению механизма государственного принуждения к отдельным ее членам. Это свидетельствует о недостаточной правовой социализации студентов, которая проявляется в невозможности усвоить и выполнять установленные правовые нормы. На это направлено Постановление Кабинета Министров Украины «О программе правового образования населения Украины» (29.05.1995 г.).

Практика повседневной жизни свидетельствует о типичных упущениях правового образования и воспитания молодежи. Среди них – правовой инфантилизм, правовой нигилизм и правовой цинизм. Правовое образование и воспитание должны стать одним из магистральных направлений в работе учителей, воспитателей, преподавателей высших учебных заведений. Для этого необходимо осуществление правового образования и воспитания с раннего детства, продолжая и углубляя его на всех последующих стадиях образовательного процесса. Правовое обучение и воспитание должны быть взаимосвязаны. Молодые люди должны осознать, что осуществление их прав невозможно без определенных обязанностей перед людьми, которые их окружают.

В достижении цели правового обучения и воспитания хорошими помощниками должны стать средства массовой информации. Правовое образование и правовое воспитание молодежи должны находиться в центре внимания не только педагогов и юристов, но и государства, и общества.

## **О РОЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**О. Л. Раковская**

Проблема нравственности, эстетическо-художественного начала в процессе непрерывного образования является одной из актуальнейших проблем современности. Человек духовный сам формирует себя на протяжении всей жизни. Каждый ученик отражает определённый уровень обыденного сознания, сформированный социумом. Он обладает разнообразными творческими задатками, способностями к учению, привычками общения, а такой мощный фактор, как эмоциональный уровень детства способствует активному духовному становлению личности. Ценности учащихся, бесспорно, могут не совпадать с ценностями общества, так как формируются они для каждого поколения заново и тесно переплетены с индивидуальными особенностями личности.

По результатам многочисленных психолого-педагогических исследований самым важным для образования и воспитания духовных ценностей является возраст 14–15 лет, когда формируется система интересов, возникают главные потребности личности (начало как будущего духовного богатства, душевной щедрости, нравственной стойкости, так и духовной скудости, узости интересов, душевной чёрствости, неуправляемой воли). В эти годы переосмысливается и переоценивается уже накопленный опыт и вырабатывается основание жизненной позиции, отношение к людям, к обществу, к миру, к своему месту в нём. Жизненная позиция старшеклассника неотделима от мировоззрения личности, когда социальная ценность человека определяется тем, насколько его деятельность способствует прогрессу общества. Здесь очень важным является умение учителя объяснить нравственный мотив деятельности и указать ее созидательно-творческую цель. Задавая вопрос о смысле жизни, старшеклассники думают одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Каждый ребенок должен понять, «какой талант дарован ему природой, почему в нашем непостижимом мире должно быть хорошо, что нужно знать и уметь» [1]. Мировоззренческие вопросы решаются «юными людьми» (С.Л. Рубинштейн) категорично, в них отражается противоречие между абстрактным и конкретным. Пока своя система ценностей не сложилась, старшеклассник легко поддаётся моральному релятивизму: если всё относительно, значит всё дозволено, всё, что можно понять, можно оправдать и т. д. Целенаправленное этическое воспитание, разъяснение принципов морали в общем виде или на конкретных примерах жизни, литературы повышают уровень морального сознания личности, помогают ей глубже понять, взвесить и оценить жизненные ситуации, воспитать духовные ценности.

Проанализировав ряд зарубежных и отечественных психолого-педагогических источников, приходим к выводу, что старший подростковый возраст наиболее благоприятен для воспитания духовных ценностей, как ус-

тойчивого свойства личности. Э. Шпрангер главными новообразованиями подросткового возраста считал открытие своего «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Он заложил основание систематического исследования самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков [2]. Для подростка характерно стремление осознать и оценить себя как личность в плане конкретных жизненных целей, которое трансформируется в интегрированное целостное отношение к себе.

Только в опыте собственной жизни и поступков вырабатываются моральные оценки, усваиваются, закрепляются нравственные суждения, понимание моральных норм и требований – всё, что составляет основу идейно-нравственных убеждений подрастающего человека. Нравственные суждения старшеклассника нередко неопределенны, неустойчивы, часто ошибочны. К тому же между его нравственными знаниями и поведением обнаруживается разрыв: хорошо зная и понимая сущность моральных требований, он поступает вопреки им. Поэтому необходимо постоянно развивать в старших подростках «социальную зрелость» путём включения их в самоуправление, активную общественно-полезную деятельность.

Под процессом воспитания духовных ценностей мы понимаем поэтапное овладение индивидом социальными ценностями, обогащающими внутренний мир и способствующими его целостному развитию, потому что человек обретает себя не тогда, когда занимается бесконечным самоанализом, а тогда, когда его деятельность полностью ориентирована на других. Только этот путь поможет раскрыть лучшие стороны личности. Нравственность как состояние духа определяет поведение человека изнутри, из совести, помогает устоять против негативных внешних воздействий и противодействий. Она возникает как совокупный продукт материально-духовного, социального бытия человека. В ней есть то духовное, общее для всех нравственных людей, что составляет её стержень и выражается в принципах жизнедеятельности интеллектуально-нравственной, свободной, совестью и ответственной личности. Нравственность – это отношение человека к человеку, как он определяет свои поведенческие рамки, а духовность – это отношение человека к миру, Вселенной, Космосу. Нравственные ценности, по мнению В.А. Сухомлинского, должны стать личным духовным богатством каждого воспитанника» [3], а значит, в процессе деятельности превратиться в духовные ценности.

Эффективным средством воспитания духовных ценностей старшеклассников принято считать нравственно-функциональный анализ произведений искусства, в том числе художественной литературы. Следовательно, особое место в воспитании духовных ценностей старшеклассников в учебно-воспитательном процессе принадлежит урокам литературы и внеклассным занятиям по предмету. Художественная литература может дать подростку правильные и чёткие представления об этических нормах и установках, научит правильному отношению к окружающему, к людям, даст силу и глубину переживаний, которые впоследствии становятся основой мотивации для осуществления действий и поступков. Именно русская литература способствует

слиянию духовно-эстетического, национально-познавательного, идейного и нравственного начал освоения жизни. По мнению В.Ю. Троицкого, предметы гуманитарного цикла: русский язык, отечественная история и родная литература имеют определяющее значение для формирования национального самосознания и становления личности школьников. Основой же их восприятия должна стать духовность.

Система духовных ценностей характеризуется этическими знаниями, нравственным поведением и, таким образом, она тесно связана с нравственной позицией, представляет собой систему отношений к обществу, к другим людям, к себе, ко всему мирозданию в течение всей жизни. Оптимальной на сегодняшний день видится общественная динамично развивающаяся система непрерывного образования на основе системного комплекса традиционных духовно-нравственных ценностей, что, в свою очередь, будет определяться тем, сохранит ли общество свою традиционную духовно-цивилизационную сущность. Непрерывное образование должно ориентировать личность на постоянное самообразование, развитие духовно-нравственных качеств, следовательно, вся система образования, начиная с дошкольного, должна способствовать формированию этого стремления.

#### **Список литературы**

1. Рубинштейн С. Л. Научный архив. Из научного наследия Сергея Леонидовича Рубинштейна [Текст] // Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – С. 175–187.
2. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 286–300.
3. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. соч.: в 5 т. [Текст] // – Киев: Рад. шк., 1979–1980. Т. I. – С. 121.

## **ОТ ВОСПИТАНИЯ К СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ**

**О. Б. Ховов**

Блестящая находка русской педагогики, выраженная формулой «знания – умения – навыки», отражает собой частный случай результатов последовательных этапов целенаправленной человеческой деятельности. Преподаватели видят в этой формуле в первую очередь учебную деятельность учащихся – приобретение знаний, порождение умений и формирование навыков. Подобные триады деятельности известны и в других областях наук [4]. Метафизическая сущность этих триад (иначе, этапов целенаправленной человеческой деятельности) выражается тремя соответствующими принципами: установление связи, структуризация, систематизация. С этой точки зрения триада «обучение – развитие способностей – воспитание», известная еще по работам П.Ф. Каптерева [1], нуждается в уточнении. Если «обучение» (в контексте данной триады) включает изучение различных областей культуры, а «развитие способностей» – освоение и развертывание умений, соответствующих компетенций, творческих способностей в изучаемых областях культуры, то третий компонент данной триады должен включать формирование навыков, норм, алгоритмов, технологий в изучаемых областях культуры, а не только социальных и нравственных норм, присущих воспитанию.

В истории отечественной педагогики это понятие бывало и всеобъемлющим, равноценным образованию как таковому. В статье «Воспитание социальное» [2] отмечается: «Наиболее обобщённая классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание». Если принять во внимание, что основными методами воспитания являются поощрение и наказание, то как с помощью этих методов можно «воспитать ум» остается за гранью понимания. Но если всерьез, то статья, о которой идет речь, начинается следующей фразой: «Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека». Такое начало еще больше запутывает ситуацию с осознанием смысла «социального воспитания». Завершается статья перечислением наук, которые рассматривают отдельные проблемы воспитания, социальных отношений, среди которых: философия, социология, этнография, экономика, правоведение и др. Факт обращения различных наук к проблемам социальных отношений (воспитанию) заставляет увидеть за вопросами воспитания более широкий круг проблем, которые пока не отражены, или еще недостаточно ясно осознаны, чтобы стать предметом изучения в общеобразовательной школе. Определенный шаг в понимании предметного (как учебного предмета) характера социального отношения человека к своим поступкам, к своему окружению – близким, товарищам, знакомым и т. д.; к обществу и государству дает идея социального научения.

Ведущий представитель теории социального научения – американский психолог Альберт Бандура предпринял исследования, показавшие, что, когда дети наблюдают за другими, они обучаются многим формам поведения, таким как соучастие, агрессия, сотрудничество, социальное взаимодействие и поощрение [3]. При научении с помощью подражания дети, которые видели, как кого-то наказывали за агрессивное поведение, проявляли меньше подобных реакций по сравнению с детьми, которые видели, как поощряли за такое поведение. Последователи Бандуры установили, что социальное научение, основанное на наблюдении, – это сложный процесс, включающий три стадии: подверженность влиянию других, согласие с тем, что видит индивид, и последующее принятие образцов действия в качестве ориентиров своего собственного поведения.

Логика наших рассуждений приводит к пониманию того, что предметы «воспитания» (мораль и социальные нормы) необходимо и должно изучать как в рамках обучения, так и в рамках освоения и развития способностей, тем самым реализуя всю цепочку метафизических принципов. Таким образом, рассматривая методологические проблемы педагогики, мы пришли к выводу о том, что предметы воспитания следует изучать и осваивать так же, как и другие дисциплины, прекрасно осознавая, что мы не являемся пионерами, предложившими данную идею, поскольку и ранее нашими педагогами-исследователями высказывались подобные мысли. В частности, И.Я. Лернер защищал похожую идею. Тем не менее, полагаем целесообразным привлечь внимание педагогической общественности к проблеме воспитания, директивной по своей сути, предлагая рассмотреть ее более широко – в контексте социальной культуры, курс освоения которой должен стать межпредметным циклом, изучаемым с первого до одиннадцатого класса.

Говоря о функциях образования, мы прежде всего выделяем важнейшую из них – функцию передачи общественно значимых достижений культуры. Однако что означает понятие «культура»? Ведь только определений этой категории сегодня существует около 500.

Поскольку Маркс выделял как диалектическую пару материальную и духовную культуру, то в отечественных источниках до последнего времени чаще всего фигурировало именно такое дихотомное представление. Однако идея Маркса о производственных отношениях стала тем рациональным зерном, которое выросло до размеров социальных отношений, социальной культуры. В процессе разработки теории деятельности нами в 2004 г. было сформулировано понятие культуры как системно развивающийся процесс преобразования человеком окружающей действительности в социальной, духовной и материальной сферах.

Культура, как искусственная среда обитания человека, включающая мир отношений, духовный и материальный миры, создаваемая им на всем протяжении его исторического развития, может быть представлена в рамках следующей модели (см. табл.). Структурными компонентами этой модели являются: социальная культура, культура создания образов, культура предметно-практической деятельности.



Таблица

## Структурная модель культуры

| Социальная культура                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Культура создания образов (духовная культура)                                                                                                                                                                   | Культура предметно-практическая                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Культура языка и письменности; коммуникационная культура; культура семьи; культура общины (ближайшего окружения); культура права; профессиональная культура; организационная, корпоративная культура; политическая культура; культура национальных отношений; культура общечеловеческих и этических ценностей; культура конфессиональных отношений; экологическая культура; культура гражданской ответственности и патриотизма; социальные сети | Игра; миф; религия; философия; искусства: изобразительное, прикладное, архитектура, литература, кино; театр, балет, телевидение; фундаментальная наука; средства массовой информации, реклама, музыка; Интернет | Физическая культура; спорт; промыслы; система образования; медицина; строительство; сервис и обслуживание; сфера досуга и отдыха; создание технических средств (транспорт, оборудование, энергетика, вооружение); сельскохозяйственное производство; торговля; добыча полезных ископаемых; машиностроение; прикладная наука, связанная с проектированием, конструированием, технологической подготовкой производства продукции |

Как исторически развивались эти компоненты? Если рассматривать развитие «по вертикали», то можно отметить доминирование движения от частного к общему (см. табл.). «Горизонтальное» развитие шло по спирали, т. е. циклически. История показывает, что каждый новый способ общественного производства (например, в эпоху раннего Средневековья, VI–X вв. н.э.) порождался стратегически важными открытиями и изобретениями, созданными на предыдущем этапе. В свою очередь, новый способ производства порождал новые общественные отношения, которые будут доминировать на следующем этапе. В недрах этих отношений зарождались знания, способные привести к новым научным идеям, а от них снова к новым способам производства, т. е. к новым технологиям. Материальная и духовная культура давно нашла свое отражение в учебных программах общеобразовательной школы, тогда как социальная культура только в последние годы стала представляться частично, отдельными программами, совершенно нескординированными с идеями МЗЩПрограЭН

## **ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСТОЙЧИВОМ ОБЩЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ**

**В. А. Сковородкин**

Мировой общественностью определено направление будущего развития человеческого общества в «устойчивом развитии». В этом стремлении одну из главных позиций занимает педагогическая составляющая, формирующая человека будущего, который, несомненно, должен обладать высоким уровнем культуры, и что особенно важно – её экологической составляющей.

Основатель лаборатории воспитания экологической культуры института «Семьи и воспитания» академик Б.Т. Лихачев подчеркивал, что процесс воспитания есть «вхождение» в мир личности, его ценностей и потребностей. Формирование ценностей экологической культуры – одна из задач экологического воспитания. Экологическая культура является качественно новым феноменом духовной сферы, характеризующим подлинную интеллигентность личности. Экологическая культура рассматривается как совокупность характеристик человека (его знаний, экосообразного поведения, образа жизни), обеспечивающих достижение гармоничного развития личности в обществе, во взаимодействии с окружающим миром. Экологическая культура личности проявляется в образе жизни, во всех видах и результатах ее личностного опыта. Ее составляющими выступают: (а) приоритет ценностей жизни над материальными ценностями, (б) ответственность за разнообразную деятельность и свои поступки, (в) владение знаниями и навыками для устойчивого развития, (г) стремление к гармонии с самим собой и окружающим миром.

Воспитание экологической культуры представляет собой формирование нравственно-психологических качеств человека, интегрирующих характер взаимодействия с окружающим миром, способности адекватной оценки своих поступков и деятельности других, предвидение последствий. Воспитание перечисленных качеств позволяет решать задачу формирования личности, знающей и умеющей жить в системе отношений с природными и социальными факторами. Ответственное отношение личности выражается в способности сознательно, а значит намеренно и добровольно, выполнять требования и обязательства, решать задачи нравственного выбора. Экологическая культура личности предполагает оценку различных видов деятельности и внесение соответственных коррективов по отношению к себе и к деятельности других людей. Проявлениями экологической культуры личности выступают: отзывчивость, ответственность, бережливость, рациональность, умение отвечать за свои поступки. На первый план выходят существующие здесь и сейчас отношения человека к изменяющемуся окружающему миру. Отношение человека к окружающему миру фактически становится отношением современного человека к будущему человечеству. Возможностью проверить и закрепить личностные качества, волевые и нравственные предоставляет педагогически выстроенная деятельность, где содержание включает право на ошибки, промахи и радостные открытия, закрепляющие внутренние убеждения и нравственные ориентиры. Процесс воспитания экологической культуры личности человека сложен и многогранен, происходит вместе с ростом и развитием

личности на основе практического восприятия всех составляющих многообразного окружающего мира. И в этом процессе непрерывного образования можно выделить четыре важнейших этапа: детский сад, школа, профессиональное образование, профессиональная деятельность, каждый из которых имеет свою специфику в воспитании экологической культуры. Несомненно, что окружающий мир становится объектом постоянной заботы людей, за благополучие которого каждый несет персональную ответственность и это только первые шаги формирующейся ноосферы.

Расширение границ воспитательного пространства нацелено в будущее и предъявляет высокие требования к социальной деятельности и ответственности людей. Современный человек должен самостоятельно принимать решения, быстро и правильно устанавливать новые отношения в меняющейся реальности. Впервые понятие экосообразности раскрывается как «соотнесение образа жизни ребенка с условиями среды, воспитание его в гармонии с окружающим миром» [1]. Принцип экосообразности способствует осмыслению любой проблемы целиком, накоплению личностного опыта, формированию ценностных установок для принятия грамотных компетентных решений. «Экологическое воспитание не может рассматриваться вне социокультурного аспекта, экологическая культура – это основа жизни и эволюции человека» [2]. Таким образом, воспитание экологической культуры личности необходимо для достижения смысла жизни каждого человека. Экологическая культура личности не только является основой личностного счастья бытия, но и создаёт основу устойчивого развития социальной среды, общества, определяя эволюционный путь планеты.

Американский экофилософ Пол Тейлор (автор книги «Уважение к природе») разработал четыре базовых правила человеческого поведения по отношению к природе [1; 6]: *непричинения вреда* (не причиняйте вреда любой сущности в природе; воздерживайтесь от любого действия, которое может быть губительным для организма, популяции, вида или сообщества); *невмешательства* (воздерживаться от ограничения свобод отдельных организмов; в общей политике – «руки прочь» по отношению к экосистемам и биотическим сообществам); *верности* (в отношении индивидуальных животных, если животное относится к нам с доверием, мы обязаны оправдать ожидания животного); *восстановления* (восстановить равновесие между человеком и природой. Способами восстановления могут быть формы создания новых заповедников и заказников, восстановление памятников природы, сохранение и разведение редких видов, уборка территорий.).

Внимательно проанализировав указанные правила, нами были предложены правила для принципа экосообразности, осуществляющие взаимодействие человека с окружающим миром: *живи с окружающим миром в гармонии* (поступай так, чтобы тебя не мучила совесть); *люби мир таким, каким он есть* (окружающий мир содержит и черные краски, ужасные при близком рассмотрении; всё меняется во времени и в пространстве, завтра выпадет чистый снег и заискрится серебром то, что вызывало одни неприятности.); *найди радость и красоту в любом деле* (цель жизни – «хорошее расположение духа», которое не тождественно удовольствию... это состояние, при котором душа живёт спокойно и безмятежно, не возмущаясь страхами и страстями –

Демокрит); *познавая мир – познавай себя* (только работая над собой можно обрести гармонию в своей душе и увидеть все краски существующего мира).

Предложенные принципы и правила органично дополняют концепцию «Школа жизни – окружающий мир» (А. А. Остапца-Свешникова), в которой развивающаяся личность осваивает пространство окружающего мира [3; 4]. В данной концепции большое внимание уделяется воспитанию в природе, и в частности, за счет туристско-краеведческой деятельности. Воспитание – это длительный, сложный процесс становления личности, а воспитание в условиях путешествий требует от самого педагога выдержки, проявления силы воли, внимания, сопереживания к учащимся, доверившимся и поверившим в свои силы и возможности. Основным принципом воспитания он считал тесное взаимодействие педагога и ученика в условиях преодоления трудностей путешествия. Именно в путешествии ученик примеряет на себя различные роли в жизнеобеспечении или профессиональной деятельности, что способствует накоплению личностного опыта, формированию ценностных установок для принятия грамотных компетентных решений.

#### **Список литературы**

1. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. – Киев, 1999. – 80 с.
2. Лихачев Б. Т. Психология воспитания. Опыт педагогической экологии. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2004. – 181 с.
3. Остапец А. А. Могучее средство развития личности. М.: ДОК, 1994. – 213 с.
4. Остапец А. А. Универсальное средство экологического воспитания. М., 1995. – 18 с.
5. Социально-педагогические основы воспитания экологической культуры детей и подростков в условиях модернизации образования: моногр. / под ред. Е. М. Клемяшовой. – М., 2006. – С. 18–25.
6. Taylor Paul, 1994, Biocentric egalitarianism, Environmental ethics, ed. Louis P. Pajman, Boston-London, Jones and Bartlett Publishers, P. 71–84.

## **НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

### **С. Будзей**

Формирование определенных нравственных качеств как целостный процесс определяет необходимость системного подхода на всех возрастных этапах становления личности. Поэтому нравственное воспитание как ценностная основа непрерывного образования на каждом из возрастных этапов становления личности имеет свои особенности. На наш взгляд, лишь в процессе деятельности и через деятельность происходит усвоение, интериоризация личностью общественно значимых нравственных убеждений, норм и принципов. Поскольку непрерывное образование мы считаем мотивированной деятельностью личности в течение всей жизни, то убеждены, что эта деятельность будет возможна и результативна при условии признания ее личностной ценностью.

Мы исходим из того, что системный подход к управлению воспитательным процессом, а следовательно, и к управлению процессом формирования нравственных качеств учащихся, т. е. нравственного воспитания, предусматривает: (а) умение формулировать и выдвигать конкретные цели и задачи воспитания с учетом социального заказа, изменений в общественной жизни страны, уровня воспитанности учеников данной школы; (б) планирование и организацию воспитательного процесса, неуклонную ориентацию системы на выполнение определенных целей и задач; (в) осуществление постоянных корректирующих влияний на систему (введения нового, исключения отработанных форм, методов); (г) анализ результатов воспитательной деятельности школы в процессе реализации поставленных целей и задач [3].

«Мораль (лат. *moralis* – моральный, от *mores* – обычаи) – система взглядов и представлений, совокупность норм и правил, которые определяют поведение людей, их обязанности относительно общества и друг друга; одна из форм общественного сознания» [4]. Из чего следует, что если потребность личности в непрерывном образовании войдет в совокупность «норм и правил, которые определяют поведение людей», то можно будет говорить о том, что эта потребность приобрела значимость ценности. Мораль отличается от других форм духовной жизни (науки, религии, искусства, философии) такими свойствами, как императивность, нормативность, оцениваемость. Мораль является сложным полисистемным явлением. В этической литературе условно выделяют две относительно самостоятельные, но тесно взаимосвязанные сферы: моральная практика и моральное сознание. В моральной практике реализуются моральные чувства, представления, она формирует процесс жизнедеятельности личности. Моральное сознание – сложный, противоречивый феномен духовной культуры, который имеет свои уровни, формы, структуру. Оно функционирует на двух уровнях – эмоционально-чувственном и рационально-теоретическом, которые существуют во взаимодействии, единстве, дополняя друг друга [2].

Обобщив сказанное, отметим, что непрерывное образование, по сути, представляет собою трансформацию морального сознания в моральную практику, ведь общеизвестно, что нравственные качества являются мотивами поведения и деятельности человека. Воплощение моральных качеств в действие порождает поступок. «Моральные качества, по определению М. Тофтула, – это относительно стойкие признаки поведения человека, которые оказываются в однотипных поступках, которые отвечают критериям добра (добродетели, добропорядочность) или противоречат им (моральные изъяны, пороки)» [6]. Добавим, что в такой трактовке «добро» вполне может быть идентичным непрерывному образованию. К. Ушинский среди разных направлений воспитания главное место в развитии личности отводил воспитанию трудолюбия. Основой всестороннего развития личности – физического, умственного, нравственного, эстетического – является труд. Основными средствами воспитания трудолюбия он считал активность детей в учебной работе, участие их в производительном труде, а также выполнение ими посильных поручений, связанных с домашним бытом. Все эти виды труда должны воспитать и совершенствовать у детей стремление к деятельности, не допуская праздности, поскольку «праздность – мать всех изъянов» [7]. Анализируя педагогическое наследство В. Сухомлинского, отмечаем, что к методологическим основам процесса воспитания он отнес, в первую очередь, вывод К. Ушинского об определяющей роли чувств и волевых усилий личности в формировании ее нравственных убеждений [5]. И В. Сухомлинский, и К. Ушинский считали важнейшим заданием воспитателя корректное влияние на пробуждение и развитие у детей лучших нравственных, интеллектуальных и эстетических чувств, в том числе трудолюбия.

Мы обращаемся к научному наследию великих педагогов по той причине, что в нашем учебном заведении (частная школа «Гармония», г. Алчевск, Украина) получают образование дошкольники и школьники младших классов. Для нас важно управлять нравственным воспитанием детей через организацию их деятельности, в которой обучение тождественно труду развивающему и созидающему. Усвоение детьми азбуки нравственной культуры дает им возможность понять цель и смысл жизни. Педагогическая закономерность состоит в том, что хотя между воспитательными влияниями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей, эффективность воспитания определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются и реализуются на практике.

Н. Басюк полагает, что для того чтобы взрослый человек имел собственную нравственную позицию, умел ее отстаивать, эти качества необходимо формировать в начальной школе, ведь во взрослой жизни на основе этой нравственной позиции осуществляется выбор, принимаются решения, влияющие на собственную жизнь, семью, общество в целом [1]. Мы также придерживаемся такого подхода, дополняя его важным для нас выводом, сделанным на основе анализа последних пяти лет работы нашей школы: основы нравственной позиции формируются в учебной деятельности школьников как трудовой, если управление нравственным воспитанием системно направлено на развитие личностных ценностей учащихся, ведущая среди которых – потребность в непрерывном образовании.

В этом мы видим путь решения проблемы преемственности и сопряжённости каждой из последующих ступеней непрерывного образования: дошкольное воспитание, школьное образование и воспитание, профессиональное образование, обучение в течение жизни с целью профессионального и личностного развития, с целью достижения акме.

#### **Список литературы**

1. Басюк Н.А. Воспитание чувства ответственности у младших школьников. Ступеньки к ответственности: учеб.-метод. пособие. – К.: ЦНЛ, 2006. – 192 с.
2. Етика: навч. посіб. / за редакцією В.О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 224 с.
3. Красовицкий М.Ю. Системный подход к управлению воспитательным процессом в школе // Родная шк. – 1996. – № 3. – С. 7–12.
4. Современный словарь-минимум иностранных слов : около 6000 сл. – 3-е изд. испр. и доп. – К.: Доверие, 2005. – 445 с. – (Словари Украины)
5. Сухомлинский В.О. Как воспитать настоящего человека // Избр. произведения: в 5 т. – Киев, 1976. – Т. 2. – С. 149–416.
6. Тофтул М. Г. Этика: учеб. пособие. – Киев: Академия, 2005. – 416 с.
7. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

## **ДУХОВНАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО НЕПРЕРЫВНОСТИ**

**С. А. Терепиций**

В наше время особенно обострилась проблема взаимодействия образования и общества, когда образование, должное опережать развитие общества, стало от него отставать. Образование, идея которого готовить человека к жизни, продолжает это делать. Только проблема в том, что «той жизни» уже нет. Мир изменился, изменились общественные отношения, а образование продолжает готовить человека индустриального типа мышления. Выход из этой ситуации многим теоретикам и практикам видится в идее непрерывного образования, образования через всю жизнь, когда образование теряет свой статус как одного из этапов жизненного пути и сравнивается с самой жизнью.

Целью этого доклада является анализ противоречия между пониманием непрерывного образования как механической суммы отдельных ее этапов (дошкольное воспитание, школьное образование и воспитание, начальное, профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации и переподготовка) и пониманием образования как целостного духовного феномена, который не может быть сведен к такой сумме.

Учитывая ограниченный объем допустимого текста, возьмем на себя смелость сразу предложить основополагающую идею, на защиту которой мы выступаем: сохранение духовной сущности образования в условиях его непрерывности и массовости оправдано не только с дидактически-технологических соображений эффективности самого процесса, а еще потому, что образование без образа целостности, без своего ценностного духовного стержня вообще теряет свою онтологическую привязку к реальности. Иными словами, образование или является духовно обогащенной целостностью (в своем многообразии), или это не образование. Это подготовка, тренировка, муштра, но никак не образование. Есть основания утверждать, что без этого даже идея (и технология) обучения в течение жизни не станет залогом прогрессивного развития ни человека, ни общества. Е. Андрос справедливо показывает проблему «кризиса человеческой самоидентификации» [8, с. 193–213], в частности, он пишет: «Этот системный кризис не может не сказываться на общественном самоощущении практически всех социальных, профессиональных и возрастных групп населения, он получает свое выражение в весьма значительном изменении (а то и деструкции) ценностных ориентаций, выбора, мыслительных стереотипов каждого» [8, с. 193]. И. Аносов отмечает: «Образование как результат может рассматриваться в двух планах. Первый – образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, который завершает определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциальное представление социокультурного опыта, которое хранится в идеальной форме.



Второй план существования результата образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной системе» [2].

Эти процессы разворачиваются на фоне современной ситуации человека, которая действительно не простая: «обращаясь к жизневосприятию современного человека, невольно чувствуешь необходимость в таком термине, как «боголишенность» ... это прежде всего чувство лишенности, случайности человека, чувство одинокого странника, который идет бесконечной унылой равниной мира и обречен на вечный поиск и вечное разочарование ... тоска по священному, которая наталкивается на бесконечную мощь посюстороннего и крайне избитого мира» [7, с. 197]. Л. Витгенштейн когда-то написал: «Апокалиптическое видения мира является, собственно, в том, что все вещи не повторяются. Не так уж неуклюже, например, думать, что научный и технический век является началом конца человечества ... Что это не так, совсем не очевидно» [3, с. 463]. Описанная картина дает повод к философским размышлениям, каким же должен быть стандарт непрерывного образования, какие ценности он должен нести, на какие идеалы следует ориентировать человека чтобы обеспечить его гармонию с биосферой, техносферой, а еще больше с самим собой. Нам импонирует мнение Г. Гадамера: «Давайте откинем иллюзии, бюрократические системы преподавания и обучения все больше овладевают нашу сферу, однако личным заданием каждого остается нахождение собственного пространства свободы. Найти свое пространство свободы и научиться в нем двигаться – это задача нашей человеческой жизни во  $\mathcal{X}$

Современный исследователь М. Каган, анализируя «ценностный поворот» середины XX в. в западном обществе и философской традиции, отмечает: «гипертрофия индивидуальной, ценностно-самотворимой энергии так же опасна для развития человечества, как гипертрофия надперсональных сил, мифологически традиционалистского духовного прессинга ... начались разнообразные и все более широкие поиски выхода культуры с индивидуалистической безысходности, чтобы найти определенное равновесие между индивидуальным и социальным» [5, с. 181]. В качестве промежуточных выводов этой очень глубокой темы, отметим, что непрерывность образования, по нашему мнению, создает паттерн динамической эволюции образования в соответствии с уровнем «ценности» образования в аксиологической сфере социума, поскольку стандарт непрерывного образования мыслится как концентрированный образ общих идей и теорий, приоритетов и принципов, целей и результатов образования, характерный для современного «духа эпохи» и соответствующего ему идеала образовательной практики.

В связи с этим пространственно-временное нарушение равновесия в процессах образования можем назвать точкой бифуркации, феноменально проявившейся, прежде всего, в ценностно-смысловом кризисе одномерного человека (Маркузе). Следовательно, цель объединения ценностей жизни и ценностей образования, выдвинутая еще Гессеном, далека от своей реализации. Образование не только не ориентируется на вызовы будущего, оно часто не способно адекватно реагировать на потребности сегодняшнего дня. Однако затронутая тема требует значительно более глубокой и масштабной рефлексии, которую мы совместно с коллегами намерены осуществить, руководствуясь не столько собственно познавательными мотивами, но мотивом социальной ответственности науки.

#### Список литературы

1. Андрущенко В.П. Духовна сутність освіти // Вища освіта України. – №1. – 2007. – С. 5–10.
2. Аносов І.П. Антропологічний фактор як системотворчий елемент освітнього процесу // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 12. – С. 36-44.
3. Витгенштейн Л. Философские работы. – Ч. I. / пер. з нем., сост. С.М. Козловой, Ю.А. Асеева. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
4. Гадамер Г.-Г. Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра // Ідея Університету: Антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 169-184.
5. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Стычень Т. Что такое аксиология? // Культурология XX век: Антология. Аксиология, или философское исследование природы ценностей / отв.ред. И.Л. Галинская. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – 144 с.
7. Філософська антропологія в контексті сучасної епохи / М.О. Булатов, В.П. Загороднюк, К.С. Малеев та ін. – Київ: Стило, 2001. – 245 с.
8. Філософська антропологія: екзистенційні проблеми / В.І. Шинкарук, В.Г. Табачковський, Г.І. Шалашенко та ін.]. – Київ: Пед. думка, 2000. – 287 с.

## **СОЗДАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОГО ПРИНЦИПА КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**О. Н. Мачехина**

Что такое креативность в широком смысле? Это способность человека к творчеству, творческому решению проблем и созданию чего-либо нового. Креативность тесно связана как с любопытством и исследовательским поведением, так и с поиском новых ощущений – желанием разнообразить свою деятельность, создать нечто новое. Одни авторы определяют ее как способность к решению задач (Cattell, 1971; Klahr & Simon, 1999), другие – считают креативность чертой личности (MacKinnon, 1999). Согласно этому определению, ею обладает лишь часть людей. Третьи определяют креативность как способность генерировать идеи (Guilford, 1967). Но из этого ряда исключают тех, кто, хотя и не преуспел в этом процессе, способен распознать творческую мысль или продукт. Некоторые авторы считают, что в определение необходимо включить способность распознавать креативные идеи (Tyler, 1978). Немало работ посвятил вопросам креативности Эдвард Де Боно [4]. Он считает, что в ходе эволюции развивалась способность к вычленению предсказуемого и постоянного. Исследуя окружающий мир, индивид связывает различные элементы воздействующего на него стимула. Это позволяет сформировать образ последнего, даже если в наличии имеется всего лишь один элемент. По утверждению Де Боно, суть проблемы в том, что, рассматривая элементы только как часть чего-то общего, мы поневоле испытываем трудности при их составлении новым, оригинальным способом.

В большинстве областей творчества выдающиеся достижения принадлежат, как правило, молодым людям, а пик менее значимых приходится на средний возраст (Lehman, 1966). Это можно объяснить по-разному: с возрастом ослабевает креативность и изменяется мотивация. Молодые люди более склонны к поиску отдаленных ассоциаций. Вероятно, в основе креативной способности лежит творческая фантазия, понимаемая как синтез воображения и эмпатии (как умения тонко почувствовать чаяния других людей). Потребность в творчестве – это важнейшая черта творческой личности, не что иное, как постоянная и сильная потребность в творческой фантазии.

В связи с этим возникает вопрос: «Возможно ли уже в школе развивать креативность как способность к творчеству и созданию нового?». Обращение к открытым источникам по креативной педагогике не позволило определить четко сформулированных принципов этого направления педагогической мысли. Возможно, важнейшим принципом креативной педагогики является утверждение о том, что творчеству можно и нужно учить с детства. Действительно, можно ли обучать основам творчества в школе? И когда – на уроке или в процессе внеурочной деятельности?

Возьмём на себя смелость заявить, что это возможно! Предлагаем познакомиться с педагогической технологией «Образовательный фотобиеннале». На наш взгляд, использование данной технологии в практике работы школы и в профессиональной деятельности учителей способствует форми-

рованию гармоничной воспитывающей среды, приобщению к образовательному процессу родителей. Это особенно актуально в свете происходящей модернизации школьно-родительского взаимодействия. Итак, наша гипотеза звучит следующим образом: использование в школе технологии «Образовательный фотобиеннале» способствует созданию гармоничной воспитывающей среды через реализацию основного принципа креативной педагогики. Под этим принципом мы понимаем возможность и необходимость развития творчества, начиная с детства, отдавая приоритет в этой деятельности совместному школьно-родительскому сообществу. Представляя технологию «Образовательный фотобиеннале» полагаем, что она является своеобразной «ниточкой», способной связать, объединить нас, взрослых, кем бы мы с Вами ни были, учителями или родителями, с нашими детьми.

Реализация данной технологии связана с проживанием различных ситуаций взаимодействия – разноуровневого и разнопланового: ребёнок-учитель, учитель-родитель, учитель-учитель, ребёнок-администратор, ребёнок-родитель и т. п. Но, в любом случае, возникает своеобразный «инсайт» – «столкновение» внутреннего и внешнего контекстов разных людей, порождающий ситуацию развития личности каждого участника образовательного процесса. Рассмотрим важнейшие понятия теории контекстного обучения, разрабатываемой научно-педагогической школой А. А. Вербицкого, являющейся концептуальным обоснованием технологии «Образовательный фотобиеннале» [3]. Контекстным является такое обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание жизнедеятельности и тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в социально-практическую. При этом контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому, так и ее компонентам. Под внутренним контекстом понимаются индивидуальные психологические особенности, знания и опыт человека, а под внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых действует человек.

Наша жизнь представлена различными событиями и явлениями, но по сути своей все они – ситуации, которые мы переживаем по-разному. И это зависит именно от нашего внутреннего контекста и готовности к позитивному восприятию внешнего контекста. Цель использования технологии «Образовательный фотобиеннале» – научить детей инициировать создание совместного с родителями и учителями пространства высокой творческой активности, ориентированного на появление, рождение образа, отражающего восприятие данной детско-взрослой группой объектов социальной реальности. Среди задач, которые решаются в процессе реализации данной технологии, можно назвать следующие: (а) вести в лексикон такие понятия, как «образ», «смысл» и «значение образа»; (б) научить «схватывать» главную идею и реализовывать её как подручными средствами, так и с помощью компьютера; (в) освоить приём мозгового штурма как метода коллективного поиска новых, оригинальных решений; (г) воспитывать чувство коллективизма и взаимопомощи; (д) развивать умение доводить начатое дело до конца, внося необхо-

димые коррективы; (е) сопровождать и направлять творческую и познавательную деятельность участников проекта, учитывая их возраст, индивидуальный опыт; (ж) развивать у участников проекта способности отстаивать свою точку зрения и умение признавать ошибки, извлекая из них максимальную пользу; (з) научить не бояться публичных выступлений с использованием мультимедийных презентаций.

Результатом использования этой технологии является создание творческого проекта, отражающего какой-либо значимый образ, например, образ семьи, школы, отдыха. Технология «Образовательный фотобиеннале» – это модификация технологии проектной деятельности с выраженной практической направленностью. Её преимущество – создание детско-взрослой общности, которая оптимизирует участие родителей в обучении и воспитании детей. Технология позволяет гармонично сочетать ручной труд и компьютерные технологии, а детям она помогает соединить любимое хобби с учебным процессом. Причем приоритетным в этой деятельности становится совместное школьно-родительское сообщество.

#### **Список литературы**

1. Де Боно Эдвард. Серьезное творческое мышление. – М., 2005.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – У

к

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РЕАЛИЗАЦИИ Тьюторского сопровождения школьников

**Е. Г. Колесина**

В педагогической практике, как заметил В. А. Ямбург, «идет процесс нагружения памяти ученика и наращивания его эрудиции, но не происходит самого главного: реального включения молодого человека в контекст культуры». Быть в культуре – значит вступить в общение с прошлым и будущим, с другими культурными космосами, подняться над собственным ограниченным бытием. Необходимо «представить в своей биографии Космос, Природу, Историю как можно полно, приобщиться к культуре Рода и Народа». Тьютор должен внести свою лепту в формирование культурного модуса личности подопечного. Усилия тьюторов должны быть направлены на преодоление пассивной культурной позиции учащихся, на становление активно воспринимаемого культурного модуса личности ученика.

Кризис ценностей, мировоззренческая дезориентация лишают растущее поколение возможности сформировать прочный личностный фундамент, обрести высокий уровень самосознания как движущей силы самосозидания человека. Все это требует от тьюторского сопровождения духовноличностной направленности, когда высшей целью работы тьютора является созидание культурно-нравственного и гражданского фундамента личности подопечного.

«Культура человечества движется вперед не путем перемещения в пространстве времени, а путем накопления ценностей, – отмечал Д.С. Лихачев. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня. Поэтому ноша культурных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеваем, тем более утонченным и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удаленных от нас во времени и пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого и иных стран становится для интеллигентного человека своей культурой – своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» (239, 201). Направленность личности на те или иные ценности составляют его ценностные ориентации. Они выполняют роль «стратегической линии поведения», функции «интегратора» различных форм деятельности человека, создают определенную «ось сознания», которая уравнивает поступки, поведение и деятельность человека.

Такая ценностная «ось сознания» не возникает сама по себе, для этого необходима работа мысли и чувств, длительный процесс познания и саморазвития личности. Ученик – личность не только растущая, но и ищущая свой путь познания истины. Чтобы крушений и ошибок на этом пути было меньше, ему необходима помощь. Роль тьютора в формировании ценностных ориентации учащихся в познании мира и человека является определяющей.

Культурологическая направленность деятельности тьютора, усиливает его возможности в воспитании школьника как человека культуры и предпола-

гает рассмотрение сквозь призму культуры, организацию образовательного пространства как культуросообразной среды, гуманизацию содержания и технологий педагогического образования, усиление их личностно-смысловой направленности. Способом преобразования профессионально-педагогической подготовки тьютора в контексте культуры выступает культурологический подход, сущность которого состоит в выделении культурологического направления в структуре учебного плана переподготовки тьюторов; наполнении содержания учебных предметов знаниями о человеке и культуре; изменении ценностных ориентаций, корректирующих цели, задачи и содержание образования; проникновении процессов гуманизации и гуманитаризации в образовательный процесс; включении личностного компонента в содержание образования; создании такого культурного социума, в котором личность, погружаясь в атмосферу диалога, самореализуется как субъект культуры. Вечная и стержневая тема изучения произведений национальной культуры, осмысливающая сущность человека через его отношение к природе, земле, вселенной, культуре, проповедующая идеалы гуманизма, связывающая реальность общественного бытия с разными социальными проблемами, как никакая другая формирует у учащихся корневую основу нравственности, позволяет приблизиться к истокам нашей духовной колыбели, обогащает область ценностных знаний, дает представление о современной картине мира и национальных образах мира.

## **ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В УЗБЕКИСТАНЕ**

**Х. И. Юсупова**

В условиях многонационального Узбекистана формирование толерантности школьников рассматривается как первостепенная актуальная задача. Толерантное мышление проявляется в первую очередь в восприятии иной культуры, иного образа жизни и, разумеется, в межнациональном общении.

Важным аспектом подготовки учащихся к межнациональному общению является формирование у учащихся гражданских качеств, которые перерастают в личные качества и способствуют развитию чувств внутренней свободы, национальной гордости, воспитанию любви и уважения к своей родине, народу и в то же время – уважительного отношения к представителям другой национальности, которые является частью узбекского народа, гражданами единого государства. Такое отношение находит свое выражение в межнациональном согласии. Чтобы сформировать у учащихся гражданские качества, необходимо сформировать в их сознании конституционные и правовые понятия, конституционные нормы и нормы общественной морали. Поставленные государством цели и задачи развития общества учащиеся должны воспринимать как свои собственные. Благодаря сформированному гражданскому сознанию учащиеся смогут объективно оценивать общественные явления и процессы, трудиться на благо общества, проявлять активную жизненную позицию.

Каждый человек, участвуя в общественном процессе, привносит в него индивидуальные личностные отношения, с помощью которых определяет свой статус в обществе. В этой связи очень важно сформировать у учащихся основные линии их поведения, и одним из аспектов общественного поведения является установление межнационального общения, которое требует овладения определенными знаниями и умениями. Механизм развития личностных качеств учащихся до конца не определен и научно не обоснован. Под развитием ученика в первую очередь понимают его общественное развитие, в процессе которого формируются качества обучаемого. Одно из условий развития учащегося – это правильно организованная учебная деятельность. Именно в процессе учебно-познавательной деятельности и осуществляется развитие личности учащихся, устанавливаются отношения к окружающему миру. Подготовка учащихся к межнациональному общению включает в себя ряд компонентов. Например, усвоение наследия и традиций наших предков, знакомство с окружающим миром (с точки зрения социальной среды), целенаправленный учебно-воспитательный процесс и личная практическая деятельность самого ученика. Данные факторы образуют сложную систему развития личности учащихся.



Процесс развития и социализации учащихся осуществляется в определенных социально-педагогических условиях. Имеются в виду: целенаправленный учебно-воспитательный процесс; окружающая среда, где проживает учащийся – махалля; социально-культурные условия; отношения в семье; национальные традиции узбекского народа. Но основную подготовку к межнациональному общению ребенок получает, конечно же, в процессе обучения и воспитания в школе. Большое значение имеет деятельность самих учащихся, а именно: самостоятельное изучение культуры представителей других национальностей, овладение навыками межнационального общения, посещение музеев и исторических достопримечательностей, ознакомление с произведениями литературы и искусства разных народов, их культурными и национальными традициями. Не менее важное значение имеет создание педагогических условий для подготовки учащихся к межнациональному общению, и в этой связи определяющая роль принадлежит учителю. Задача учителя состоит в том, чтобы отобрать необходимую информацию и учебные материалы, определить эффективную технологию их презентации, создать возможность для непосредственного общения своих учеников с представителями других национальностей.

Известно, что на протяжении столетий главной нравственной ценностью узбекского народа были толерантность, терпимость, открытость по отношению к другим народам. Именно поэтому внедрение национальных духовных ценностей в содержание образования приобретает особую актуальность, поскольку, наряду с развитием национального самосознания осуществляется подготовка учащихся к межнациональному общению, что полностью отвечает государственной политике Республики Узбекистан, направленной на устранение и недопущение межнациональных противоречий и создание в стране атмосферы доверия и сотрудничества всех наций и народностей.

## **ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА**

**М. В. Погодаева**

В последние десятилетия в нашей стране количество чрезвычайных ситуаций различного характера неуклонно растет. В связи с этим обеспечение безопасной жизнедеятельности человека во всех сферах его деятельности, оценка и анализ существующих рисков являются приоритетным. Вот почему возникла необходимость поиска механизма для формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. Очевидно, что таким механизмом должно стать образование. Обучение основам безопасности жизнедеятельности необходимо начинать с дошкольного возраста. Детям легче привить мотивы, побуждающие к соблюдению норм и правил безопасной жизнедеятельности.

Воспитание ответственности за свою жизнь основано на природном инстинкте самосохранения и поэтому, на первый взгляд, не должно вызывать никаких трудностей. Однако человек, так стремительно удаляясь от своего природного начала, нарушает естественные природные закономерности и тем сдвигает экологическое равновесие. Это приводит его, с одной стороны, к значительной утрате природных инстинктов, а с другой, – к росту числа природных и техногенных катастроф. Поэтому воспитание ответственности за свою жизнь, развитие гармоничного взаимодействия со средой обитания и навыков безопасного взаимодействия с миром должно начинаться в раннем детстве, когда природные инстинкты еще сохранены и благоприятствуют развитию и сохранению ребенка. Параллельно с обучением и формированием навыков взаимодействия в окружающей среде идет и формирование целостного мировоззрения о единстве и обусловленности явлений окружающего мира. Дошкольный возраст – это сензитивный период для развития познавательных способностей, личностных качеств и в целом культуры взаимодействия человека с окружающим миром. Дошкольное образование является начальным звеном непрерывного образования и направлено на обеспечение условий для социализации ребенка и гармонизации его отношений с миром людей и природы. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности как средства сохранения и развития ребенка должно стать целью всего образовательного процесса, ведь именно человеческий фактор в 80 % случаев является причиной чрезвычайных ситуаций и экологических бедствий. Низкий профессионализм, экологическая безграмотность, отсутствие ответственности, алчность, безнравственность, преобладание экономических приоритетов над экологическими уже стали причиной гибели тысяч людей и могут привести к исчезновению человечества в целом. В настоящее время образование в области безопасности жизнедеятельности из способа передачи знаний должно превратиться в механизм развития культуры взаимодействия со всеми элементами окружающего мира, формирование личностных качеств, позволяющих переживать и сопереживать события, происходящие в окружающем

мире, давать им оценку и действовать в соответствии со сложившейся ситуацией [3]. В связи с ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций в стране и мире одной из важнейших задач всех ступеней образования становится формирование безопасной, здоровьесберегающей образовательной среды [2]. Важно как можно раньше дать детям общие понятия о многообразии мира и его единстве, находящем отражение в триаде «природа – человек – общество», включая многочисленные опасности повседневной жизни: природные, техногенные и социальные. Необходимо прививать детям чувство осторожности, но не боязни, элементарные навыки безопасного поведения в различных ситуациях [2].

Формирование культуры безопасности возможно лишь при целенаправленной, системной и постоянной работе. В каждом образовательном учреждении должна быть разработана программа безопасности, регламентирующая действия каждого участника образовательного процесса, органов власти, администрации образовательного учреждения, педагогического и учебно-вспомогательного персонала. Работник системы образования, как и любой другой области, не может считать себя профессионалом, если он не владеет основами безопасности жизнедеятельности. Психолого-педагогическая подготовка сотрудников и воспитанников образовательных учреждений к опасностям и освоение ими культуры безопасности являются определяющими факторами в профилактике заболеваний, травматизма, иных чрезвычайных ситуаций.

Наилучший способ снизить риск для жизни и здоровья при стихийных бедствиях – изменить поведение людей путем распространения знаний, формирования соответствующих жизненных навыков по обеспечению собственной и коллективной безопасности.

#### **Список литературы**

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: учеб. пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: Детство-Пресс, 2002. – 144 с.
2. Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А. и др. Как обеспечить безопасность дошкольников. – М.: Просвещение, 2001. – 173 с.
3. Горина Л.Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма: автореф. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2002. – 43 с.
4. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. – М., 2007.

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**М. Б. Матназарова**

Обращенность национальной системы образования к молодежи, активный поиск инновационных условий для ее социальной самореализации вызвали необходимость в мотивационной структуризации процесса социализации. Перед студенческой молодежью стоит весьма сложная задача: оперативно и адекватно реагировать на динамично развивающиеся общественные изменения жизни. Совершенствование процессов социализации становится важным условием общественного прогресса, так как напрямую связано с задачами удовлетворения социальных потребностей всего общества.

Особенности социализации современной молодежи зависят от изменения объективных условий социальной среды и субъективных ситуаций, возникающих в результате этих изменений. При этом очевидно, что определенная часть молодежи действительно успешно осваивает социокультурное пространство. Система образования является одним из основных социальных институтов, обеспечивающих процесс интеграции индивида в общество, она позволяет сделать процесс социализации в определенной степени управляемым на основе технологического подхода. Технологические инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке именно этих технологий.

Новые требования информационного общества к уровню образованности и развития личности приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными являются технологии, позволяющие организовать процесс социализации студенческой молодежи с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента его интересы, склонности и способности. Процесс информатизации предъявляет новые требования к современной молодежи. Технологический подход является важнейшим фактором процесса социализации современной молодежи, действенным механизмом и в этой плане несет огромный общественно-полезный потенциал и практическую значимость. Таким образом, в настоящее время существует потребность в научном осмыслении и анализе проблем методических аспектов технологического подхода в социализации студенческой молодежи.

Несмотря на то, что вопросы интеграции молодежи в социум являются широко изучаемой проблемой в современных науках, специфика социализации в современных условиях требует их рассмотрения на уровне общетеоретических подходов с различных научных позиций. Вопросы процесса социализации студенческой молодежи освещены весьма фрагментарно и

преимущественно в рамках исследований, посвященных проблемам социализации в целом. Затрагиваются различные аспекты изучаемой проблемы, тем не менее работы, в которых был бы представлен комплексный, обобщающий анализ методических аспектов технологического подхода в процессе социализации студенческой молодежи в условиях современного Узбекистана, малочисленны. В частности, исследований, в которых бы был представлен именно технологический подход процесса социализации студенческой молодежи – крайне недостаточно, что обуславливает актуальность обсуждаемой проблематики.

Нами разработаны и обоснованы педагогические условия реализации методических аспектов технологического подхода в процессе социализации студенческой молодежи. Основные положения исследований состоят в следующем: (а) индивид не только овладевает набором программ деятельности и поведения, характерных для определенной культурной традиции, но и в режиме инноваций способен включиться в преобразовательную деятельность по изменению жизни в обществе; (б) разработка таких направлений исследования, как «технологический подход», «процесс социализации», позволяет отразить динамику процесса социализации студенческой молодежи в условиях информатизации образования; (в) разработка методических аспектов технологического подхода процесса социализации студенческой молодежи проходит в условиях информатизации образования; (д) выявить и охарактеризовать содержательную и технологическую составляющие процесса социализации молодежи.

Таким образом, разработка методических аспектов технологического подхода в процессе социализации студенческой молодежи позволяет наблюдать динамику изменений процессов социализации у студенческой молодежи.

#### **Список литературы**

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб., 2004. – 272 с.
3. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика. – 2000. – № 10. – 32–38.
4. Потемкина И.А. Социализация студентов как предмет социологического исследования // Вестн. ИргТУ, науч. журн. – Иркутск: Изд-во ИргТУ, 2006. – № 1. – С. 243–244.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА  
«ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО»  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**В. И. Белов**

В процессе жизнедеятельности формируется система отношений человека с миром, с каждым компонентом его бытия, с каждой сферой культуры. Эти связи и отношения могут возникать стихийно или создаваться целенаправленно, сознательно. Одним из способов создания системы отношений человека с миром является образование. Образование можно рассматривать как одну из форм связи между элементами структуры общества, обществом и личностью, человеком и миром в целом. Наиболее значимыми в социально-педагогической системе выступают такие виды отношений человека с миром, как «человек – профессия», «человек – труд», «человек – человек», «человек – общество», «человек – культура». Но если рассматривать социально-педагогическую систему отношения человека и общества через «посредника» – профессию, то она приобретает вид системы отношений «человек – профессия – общество». И в этом аспекте особый интерес вызывает не образование вообще, а профессиональное образование.

В педагогической теории человек рассматривается и оценивается в деятельности. Он активно участвует в своем формировании и развитии. Наряду с этим общество обуславливает становление личности. Эти целенаправленные усилия общества, социальных групп, коллективов, рассчитанные на получение определенных результатов в формировании профессионального, физического и духовного облика личности, и составляют главную сторону профессионально-воспитательной деятельности в образовании. Кроме того, необходимо учитывать, что профессиональное формирование – это процесс, его нельзя ограничивать профориентацией или профотбором на профессии. Профессиональное формирование осуществляется в течение всей трудовой деятельности личности. Каждая профессия предъявляет к человеку свои специфические требования – профессиональные качества.

Стратегической целью развития современного профессионального образования является переориентация его на наиболее полное удовлетворение потребностей экономики в квалифицированных профессиональных кадрах. В этих условиях новая социально-педагогическая система «человек – профессия – общество», представляющая совокупность социально-педагогических компонентов, играет важнейшую роль в формировании личности современного конкурентоспособного работника. Эта система отражает сложный процесс взаимодействий в социально-экономической, культурологической, психологической и педагогической сферах деятельности, которые представляют взаимодействие содержательно-временных этапов профессионального воспитания. В складывающихся условиях все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и предприятиями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службой занятости, т. е. со всеми, кто становится не просто потребителем «продукции» образовательного учреждения, но и непосредствен-

ным участником этого процесса. Другими словами, необходимо построение единой профессионально-образовательной среды, в частности, среды региона. Помочь образовательным учреждениям полнее учитывать требования работодателей, быстрее реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда могла бы система, объединяющая работодателей, работников, службу занятости, учащихся и их родителей, а также органы управления образованием и сами образовательные учреждения. Социальное партнерство в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

Интерес работодателей к учебным учреждениям определяется, прежде всего, интересом к учащимся как потенциальным специалистам, обладающим профессионально-трудовым потенциалом, способным в перспективе стать товаром, конкурентоспособным на рынке труда. При этом необходимо учитывать, что сегодня наряду с профессиональными характеристиками на первое место в ряду требований работодателей выходят профессионально значимые качества личности, такие как профессиональная компетентность, новое экономическое мышление, новая трудовая мотивация, развитость профессиональной и общей культуры и т. д. Не меньший интерес к партнерству с профессиональной школой имеет и служба занятости. Снизить поток безработных, сократить расходы на их переподготовку – в этом и есть практическая заинтересованность государственной службы занятости в становлении системы социального партнерства в профессиональном образовании. Для самой системы профессионального образования социальное партнерство должно стать естественной формой существования. В условиях рыночной экономики только в тесном контакте с работодателями, непосредственными потребителями их продукции, учебные учреждения смогут успешно выполнять свое главное предназначение – формировать специалиста-профессионала конкурентоспособного на рынке труда, носителя профессиональной и общей культуры, обладающего современным экономическим сознанием, т. е. субъекта современных социально-экономических отношений.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ  
(на примере Санкт-Петербургского государственного  
университета кино и телевидения)**

**В. И. Гаврилов  
А. В. Шигабудинов**

Применение мультимедийных технологий в физическом воспитании студентов активизирует познавательную сферу и развивает их творческие способности, реализуя переход от знаниевой педагогики к компетентностной. Это могут быть мультимедийные презентации – on-line тесты, учебные фильмы. Учебные фильмы позволяют студентам углубить знания, повысить результативность обучения, сформировать навыки самообучения и самоорганизации. Отработанная коллективом нашей кафедры физического воспитания технология создания учебных фильмов с применением современных телевизионно-компьютерных программных и аппаратных средств позволяет создавать обучающие фильмы разнообразной тематики.

Методика создания учебных фильмов следующая. Сначала определяется цель видеофильма, его аудитория и задачи, затем пишется паспорт фильма, который преподаватель и операторы (студенты, участвующие в научной деятельности кафедры) воплощают в жизнь.

Примером использования такой технологии являются созданные в 2010–2011 гг. видеофильмы: «Человек, спорт, карьера» (автор – В.И. Гаврилов), «Силовая подготовка в армрестлинге» (автор – В.Л. Татаренцев), «Методика обучения атакующих действий в тхэквондо» (автор – А.В. Шаманин), «Гибкость в спортивных танцах» (автор – Е.А. Чаднова), «Студенческий оздоровительно-спортивный форум Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения» (авторы – В.И. Гаврилов и А.В. Шигабудинов). В связи с разработанной новой рабочей программой учебной дисциплины «Физическая культура» (в соответствии с новым образовательным стандартом) обратим внимание на учебный фильм «Формирование общекультурных компетенций средствами физического воспитания и спорта» (автор – В.И. Гаврилов). В центре внимания фильма проблема формирования общекультурных компетенций именно в вузе, что полностью соответствует новым федеральным государственным образовательным стандартам.

Фильм доступно и подробно рассказывает, что такое общекультурные компетенции и задачи современного преподавателя, которые состоят не только в передаче знаний, но и в формировании способностей применять знания, умения и навыки, т. е. действовать. Деятельный человек тот, для кого всякая работа есть неразделимая обязанность мозга и мышц как необходимое условие созидания. Эта мысль была чётко сформулирована ещё швей-



царским педагогом Песталоцци, стоящим у истоков такого понимания образования. Физическое воспитание является прочной составной частью образования и одним из основных средств формирования общекультурных компетенций. В фильме демонстрируется разнообразие видов физической культуры и спорта, которыми могут овладеть студенты, расширяя свои способности и повышая свою результативность в различных видах профессиональной деятельности. Использование фильма в учебном процессе по физическому воспитанию подтверждает его актуальность и своевременность.

Мы считаем, что использование мультимедийных технологий в учебном процессе по физическому воспитанию позволяет приблизиться к цели, которую ставит перед преподавателями «Концепция модернизации Российского образования» – подготовка разносторонней личности современного специалиста.

## УЧАЩИЙСЯ И ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### РОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГ КАК ОБЪЕКТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (2001–2010 гг.)<sup>1</sup>

**А. С. Мищенко  
В. И. Ключкин**

В докладе поставлена цель – проанализировать российские диссертационные исследования по педагогике за последнее десятилетие и посмотреть, насколько серьёзно докторанты и аспиранты уделяют внимание личности педагога, ведь он – важнейший субъект модернизации современного образовательного процесса, а также ответить на вопрос: насколько этот интерес по своей интенсивности непрерывен во времени и пространстве?.

Сам анализ педагогических диссертаций мы разбили на два последовательных и взаимосвязанных этапа. На первом этапе анализа доступных нам интернет-ресурсов мы ставили задачу получить результаты, которые давали возможность в самых общих (но статистически важных) чертах осветить основополагающие структурные, временные и пространственные характеристики диссертационных исследований по педагогике за последние десять лет. Мы попытались изучить самые общие количественные характеристики диссертационных исследований, посвященных педагогической тематике: (а) их структуру и динамику по специальностям; (б) по некоторым специальностям мы попытались определить меру равномерности их подготовки по российским регионам. На втором этапе мы, основываясь на систематизации важнейших содержательных аспектов диссертационных работ, попытались раскрыть ряд недостаточно изученных вопросов и наметить перспективные направления исследований подобного рода.

Итак, на первом этапе статистический анализ интернет-ресурсов позволил выделить следующие значимые позиции, которые кратко рассмотрим ниже.

1. За прошедшее десятилетие по всем вышеперечисленным специальностям было (по данным электронного каталога диссертаций РНБ) 19,5 тыс.

---

<sup>1</sup> В работе представлены результаты анализа диссертаций по педагогическим специальностям, которые представлены на следующих сайтах: <http://vak.ed.gov.ru>; <http://lib.herzen.spb.ru>; <http://www.disser.ru>; <http://www.disscat.com> <http://www.humanities.edu.ru> , <http://www.dslib.net/> . В ходе исследования мы изучили диссертации по следующим специальностям: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия); 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 13.00.07 Теория и методика дошкольного образования; 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

докторских и кандидатских диссертаций, но диссертаций, посвященных исследованию личности педагога и преподавателя очень мало. Например, по специальности 13.00.03 таких диссертаций всего 17 (5,9 %), по специальности 13.00.04 – 40 (2,5 %). В ряде специальностей их количество находится в рамках статистической погрешности (например, из 2348 диссертаций по специальностям 13.00.03 – 13.00.07 только 80 работ посвящено образованию педагогов, что составляет 3,4 % от всех проанализированных нами диссертационных работ этой группы).

2. Статистический анализ всего массива диссертаций позволил установить следующее: все диссертации (если отталкиваться от их удельного веса и содержательного пересечения тематики) можно условно поделить на две группы (табл.).

Таблица

Динамика подготовки диссертационных работ по проблемам педагогики (Россия, 2001–2010 гг.)

| Годы             | Первая группа диссертаций (специальностей 13.00.01, 13.00.02, 13.00.08) |      | Вторая группа диссертаций (специальности 13.00.03 – 13.00.07) |      | Итого по массиву       |     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------|------|------------------------|-----|
|                  | Количество диссертаций                                                  | %    | Количество диссертаций                                        | %    | Количество диссертаций | %   |
| 2001–2002        | <b>3709</b>                                                             | 87,0 | <b>554</b>                                                    | 13,0 | <b>4263</b>            | 100 |
| 2003–2004        | <b>4616</b>                                                             | 88,0 | <b>627</b>                                                    | 12,0 | <b>5243</b>            | 100 |
| 2005–2006        | <b>3746</b>                                                             | 94,0 | <b>237</b>                                                    | 6,0  | <b>3983</b>            | 100 |
| 2007–2008        | <b>3402</b>                                                             | 85,5 | <b>576</b>                                                    | 14,5 | <b>3978</b>            | 100 |
| 2009–2010        | <b>1773</b>                                                             | 83,3 | <b>354</b>                                                    | 16,7 | <b>2127</b>            | 100 |
| Итого по группе: | <b>17246</b>                                                            | 88,0 | <b>2348</b>                                                   | 12,0 | <b>19594</b>           | 100 |

*Первая группа*, охватывает специальности, которые связаны с общими проблемами педагогики, её историей, теорией и методикой общего и профессионального обучения, с вопросами воспитания педагогами учащихся (специальности 13.00.01, 13.00.02, 13.00.08). *Вторая группа* включает в себя специальности, в рамках которых раскрываются вопросы коррекционной и спортивной педагогики, теории, методики и организации социально-культурной деятельности педагогов и учащихся, а также проблемы дошкольного образования, т. е. все то, что можно охватить понятием общего развития, коррекции и ранней социализации личности (это специальности: 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.07). Диссертации первой группы, как показал наш анализ, имеют подавляющий удельный вес во всем массиве диссертационных работ – 88,0 %. Естественно, на вторую группу работ (за 2001–2010 гг.) в среднем приходится только 12,0 % всех диссертационных исследований. В отдельные периоды их соотношение достигало своего максимума (2006 г.). На диссертации первой группы в 2006 г. приходилось 95,3 %, а на диссертации второй группы – только 4,7 % от всего массива защищенных диссертационных работ в 2006 г. При этом статистический анализ динамики подготовки диссертационных работ по данным двум группам показал, что она имеет разную скорость в начале и в конце изучаемого временного периода (2001–

2010 гг.). Например, первые 50 % всех защит в двух группах было достигнуто за четыре года – уже к концу 2004 г. Остальные 50 % произошли в течение оставшихся шести лет. При этом в начале нашего столетия число подготовленных диссертаций, относящихся к первой группе, постоянно росло: с 86,5 % (2001 г.) до 95,3 % (2006 г.), а удельный вес диссертаций второй группы, наоборот, постоянно снижался с 13,5 % (2001 г.) до 4,7 % всех работ за 2006 год. Эти процессы показаны на рисунке.

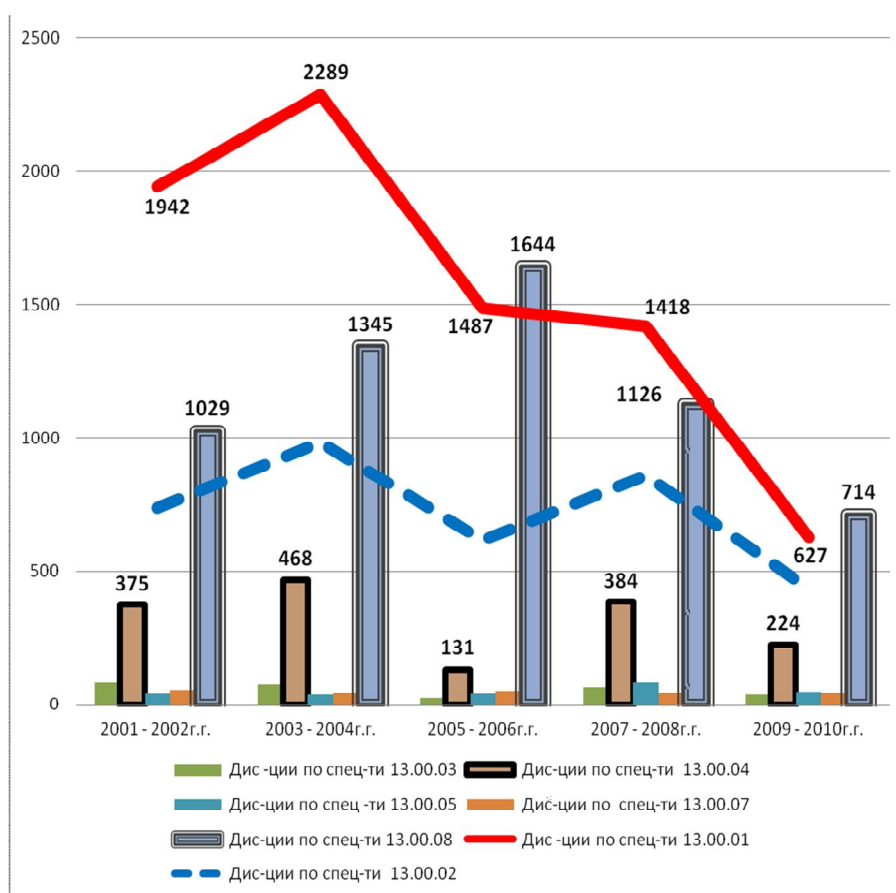


Рис. Динамика защит диссертаций по проблемам педагогики (России 2001–2010 гг.)

3. Анализ общей динамики защит докторских и кандидатских диссертаций за весь изученный период (2001–2010 гг.) показал, что она по всем специальностям имеет волнообразный, неустойчивый характер (см. рисунок). Это, по нашему мнению, может говорить о нестабильном характере работы диссертационных советов, а также, по-видимому, о снижении (возможно, об определённом исчерпании) интересов и мотивации соискателей научной сте-

пени к изучаемой научной тематике. В частности, бросается в глаза *затухающая* активность диссертантов при подготовке работ по специальности «общая педагогика, история педагогики и образования» (13.00.01). Если в 2001–2002 гг. по ней было защищено 1942 диссертационные работы, то к концу истекшего десятилетия по данной специальности их число упало до 627 диссертаций (сведения электронного каталога диссертаций РНБ). Эти данные говорят о неоднородной временной динамике диссертационных защит, если рассматривать последние через призму составляющих их специальностей (особенно заметно влияние специальности 13.00.01 на динамику первой группы диссертаций). Такую же роль для этой группы (но в более ослабленном варианте для 2003–2004 гг.) играло изменение диссертационных защит по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Другими словами, статистический анализ динамики диссертационных исследований по всем изученным специальностям показал, что здесь имеются значительные колебания. Поэтому для большей надежности данного вывода мы для каждой специальности посчитали «индекс Лоренца». Он позволяет зафиксировать величину неравномерности изменения того или иного общественного процесса во времени (**Рм**). Как показал анализ полученных нами данных о подготовке диссертационных работ, у всех специальностей зафиксированы значительные колебания. Самые большие колебания по специальности 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности: индекс Лоренца (**Рм**) равен 32,8 %. Максимум равномерности при подготовке диссертационных работ во времени был достигнут по специальности 13.00.07 Теория и методика дошкольного образования: индекс Лоренца (**Рм**) – 1,7 %.

4. В ходе исследования мы дополнительно изучили вопросы, которые были связаны с территориальной неравномерностью диссертационных защит по педагогическим специальностям. Здесь мы также выявили определённые диспропорции. Например, анализ числа подготовленных диссертационных исследований, относящихся ко второй группе, за 2001–2010 гг. в региональном разрезе показал, что в данный временной отрезок четко обозначились два региона, где по указанной группе педагогических специальностей наиболее активно готовятся научные кадры. Это Московский регион и Уральско-сибирский регион. В данном случае мы имеем дело с неравномерным распределением по стране научного педагогического потенциала. В частности, мы установили, что 43,8 % всех защит по специальностям (13.00.03 – 13.00.07) проходят в Московском регионе. Это говорит о том, что в ряде регионов страны не хватает сильных авторитетных квалифицированных научных кадров, которые могут обеспечить качественные исследования большого числа докторантов и аспирантов. Поэтому многие из них вынуждены ехать со всей страны в Москву и Санкт-Петербург. Однако в современных условиях, когда свободное перемещение научных кадров зачастую экономически очень затратно, это ведёт к снижению эффективности взаимодействия столичной педагогической науки и российских региональных педагогических сообществ, особенно если они располагаются далеко на Востоке нашей страны.

На втором этапе исследования мы установили, что в диссертационных работах достаточно широко обсуждаются вопросы методологии и теории,

предложены новые теоретико-прикладные концепции, методики и инструментарий совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов. В прошедшем десятилетии было проведено много дидактических исследований, что говорит об их актуальности для профессиональной педагогики. Имеется определенное количество педагогических диссертаций, которые посвящены исследованию управленческих аспектов педагогического образования. В диссертационных работах раскрываются следующие актуальные вопросы педагогического образования: формирование у педагогов информационной культуры, проблемы успешной адаптации педагога к своей деятельности, развитие навыков творческой, новаторской деятельности. Можно также отметить, что в диссертациях представлено большое число научных концепций, раскрывающих новые педагогические закономерности, принципы, модели подготовки, обучения и воспитания будущих педагогов; дидактические, методические и технологические компоненты подготовки педагогов, организационные условия обучения педагогов и модели адаптивной социальной среды педагогов к своей профессиональной деятельности. Для решения этих познавательных проблем в диссертационных исследованиях активно используются современные идеи модернизации профессионального образования, его интеграции и информатизации; личностно-развивающий, системный, синергетический, парадигмальный и компетентностный подходы; принципы непрерывности, преемственности образования и воспитания личности учащихся.

Однако, как показал научный анализ диссертационных работ, в них существуют зоны меньшего и большего внимания исследователей к сущности педагогического образования. Например, к зоне меньшего внимания можно отнести вопросы, которые связаны с качеством педагогического образования, взаимодействия профессиональной деятельности педагогов и подготовки педагогов в колледжах и вузах. В диссертациях слабо используются мониторинговые исследования профессиональной деятельности педагогов и работников образования, недостаточно изучаются вопросы адаптации бакалавров и магистров к профессиональной деятельности в современных учреждениях образования; вопросы научного обоснования и практического решения экономических вопросов и применения здоровьесберегающих технологий в деятельности современных педагогов и преподавателей.

В частности, в докторских диссертациях выявлены следующие зоны познания современных педагогических процессов, которым исследователи оказывают меньше внимания, а именно вопросы: (а) реформирования современной системы образования в контексте эволюции и развития современных социально-экономических отношений; (б) развития положительной мотивации студентов к проектированию собственного непрерывного педагогического образования; (в) развития образовательных услуг как части интеллектуального продукта общества, имеющего свои специфические особенности; (г) разработки системы непрерывного экологического образования педагогов, а через них и всего населения региона; (д) построения гибких дифференцированных методологических подходов к разным учебным дисциплинам; (е) взаимодействия образовательного пространства общества, региона и образовательной (культурной) среды учебных учреждений; (ж)

обеспечения эффективной и результативной взаимосвязи дистанционного, заочного и очного обучения; (з) перехода от профессиональной подготовки к профессиональному непрерывному самообразованию, становлению внутреннего мира современных педагогов; (и) рассмотрения современных актуальных противоречий между различными методологиями организации непрерывного профессионального образования педагогов.

В кандидатских диссертациях аналогичные проблемные и познавательные зоны можно обозначить следующим образом: (а) недостаточно полно выявлены педагогические условия развития и проявления лидерского потенциала студентов – будущих педагогов; (б) подробно не разработано методическое обеспечение процесса формирования самоконтроля у будущих педагогов; (в) всесторонне не обоснованы оздоровительные технологии процесса профессиональной подготовки студентов педагогических вузов; (г) не выявлена система критериев и показателей формирования профессиональной культуры специалистов педагогического профиля; (д) мало попыток разработать системы стимулирования познавательной активности и творческой деятельности студентов педагогического вуза; (е) до конца не выявлены особенности интегративных процессов в профессиональном педагогическом образовании; (ж) недостаточно полно разработан гендерный подход в качестве важного условия адаптации студентов к современной образовательной среде; (з) мало внимания уделяется аналитической деятельности субъектов образования, она не рассматривается как эффективное средство управления качеством профессиональной подготовки будущих педагогов и преподавателей.

Как показывает анализ, перечисленные выше проблемы исследований связаны с важнейшими направлениями развития системы подготовки и переподготовки педагогических кадров современной школы в самом широком смысле этого слова с повышением их профессионального и личностного роста, поставленными Российской академией образования, а именно: с проведением мониторинга научных школ, направлений и коллективов, обеспечивающих инновационное развитие профессиональной подготовки кадров для современной отечественной школы; с разработкой методологии проектирования требований к содержанию и уровню дополнительного профессионального образования кадров на основе социального партнерства государства, научных объединений, образовательных учреждений и субъектов профессиональной подготовки; с вопросами формирования социальной и профессиональной компетентности педагогических кадров различных категорий современной школы; с созданием системы сетевого взаимодействия, обеспечивающего методическую поддержку кадров в системе дошкольного, общего и дополнительного образования детей; с организацией системы повышения профессиональной компетентности управленческих кадров учреждений дополнительного образования детей и т. д. Решение поставленных задач требует организации соответствующего научного сопровождения, причем проведения не только прикладных, но и фундаментальных исследований, создающих научный задел в области наук об образовании на долгосрочный период.

Отталкиваясь от данных приоритетных направлений развития фундаментальных и прикладных исследований в области образования, определенных Российской академией образования, мы полагаем, что непрерывность дальнейшего развития диссертационных исследований в области педагогики может быть обеспечена через формирование теоретической и методической базы процессов модернизации системы образования на таких принципах, как открытость образования к внешним запросам, к инновациям, к применению междисциплинарной методологии, выводящий любой научный проект на уровень системы рекомендуемых и принимаемых решений. Для этого больше внимания необходимо обращать на вопросы научного обоснования: методологической, предметной и категориальной области современного педагогического образования; ведущих теоретических идей, закономерностей и принципов профессиональной педагогики педагогического образования; проектирования педагогами инновационных интенсивных методических систем; современных методов и форм социальной и личностной самореализации педагога; концепций психологической поддержки педагога в образовательном учреждении как условия его непрерывного профессионального развития; сущности современной профессиональной культуры педагогов в увязке с разработкой теоретических оснований для контроля и определения методов формирования их профессиональной компетентности, с обоснованием моделей формирования креативно ориентированной образовательной среды будущих учителей, педагогов и преподавателей. По нашему мнению, это должно имплицитно увязываться в диссертационных исследованиях с созданием докторантами и аспирантами современной методологии изучения и разработки принципов прогнозирования инновационных тенденций развития педагогического процесса, сопрягаться с основными направлениями внешней образовательной политики России, с вопросами управления модернизацией педагогического образования в интегрированном образовательном пространстве современного мира. Это отвечает духу совершенствования современной российской школы в самом широком смысле этого слова, включая и развитие непрерывного образования отечественных педагогов.



## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ УСПЕХА**

### **И. 3. Сковородкина**

В рамках модернизации российского образования на ближнюю и дальнюю перспективы новые требования предъявляются к педагогу. В этом контексте важно определить поле успеха его профессионального роста и в связи с этим выстроить траекторию его профессионального развития. Траектория профессионального развития педагога видится в его личностном развитии, в обогащении его субъектного опыта, в гармонизации самости и социумности – двух взаимосвязанных полюсов направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в социуме). Профессиональный успех зависит от множества факторов и в большей степени от понимания себя как личности, которой доверили будущее поколений (отсюда ответственность за свое личностное развитие), от свободного выбора образовательного учреждения, профессионального коллектива, свободного применения творческого подхода к профессиональной деятельности (освоение человековедческих традиционных и инновационных технологий), доверия и поддержки субъектов социально-педагогической деятельности (отсюда взаимодействие и интеграция усилий), продуманной, реалистичной системы стимулирования (отсюда осуществление контроля, зарабатывание кредитов доверия и ответственности, определение рисков и их ликвидация).

Если траекторию профессионального развития педагога понимать и принимать как многоэтапный процесс в течение всей профессиональной деятельности, то она может быть представлена как проявление таких компетенций, как: (а) диагностическая (определение личностных и профессиональных потребностей и возможностей, поиск техник самоактуализации); (б) целеполагания (постановка и осознание приоритетных профессиональных целей); (в) планирования (свободный выбор направлений, видов деятельности, педагогических ситуаций, педагогическое проектирование и моделирование); (г) самоорганизация, организация и управление (владение техниками саморегуляции, педагогического маркетинга и менеджмента); (д) самоконтроль, самоанализ, самооценка (владение техникой обоснования критериев-индикаторов, оценки профессиональной деятельности); (е) самопрезентация (владение техникой представления хода и результатов профессиональной деятельности педагогическому сообществу); (ж) стимулирование (представление о системе поощрения).

Траектория профессионального развития педагога строится на лично-относительно ориентированном и компетентностных подходах, интеграция которых заключается в уважительном отношении к иным взглядам, в выстраивании оптимальной системы взаимоотношений. Интересы и взгляды педагога на социально-педагогическую реальность ставятся в центр педагогической системы, а ориентация педагогической деятельности на систему взаимосвязанных педагогических понятий, идей и способов педагогической деятельности поддерживает процессы самопознания и самореализации личности педагога,

взаимообмен и взаимообогащение педагогическим опытом. В данном случае успешный педагог выступает в роли субъекта, обладающего осознанной инициативностью, творческой активностью и профессиональной свободой в познании и преобразовании себя и окружающей социально-педагогической действительности (самостоятельность в принятии решений, нравственная оценка поступков и действий, обоснованность личностно и социально значимых действий, целеполагание, саморегуляция, креативность). Очень важен его субъектный опыт – опыт жизнедеятельности (в том числе профессиональный), приобретаемый и развиваемый в условиях социально-педагогической реальности, а также Я-концепция педагога как осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность (прежде всего профессиональную), взаимодействие с коллегами, учениками и их родителями. Отношение к собственному развитию (личностному и профессиональному) занимает одно из центральных мест в его профессиональной деятельности. В процессе профессионального роста педагога важен его личностный выбор, т. е. использование возможности выбирать из совокупности условий (социальных, педагогических, психологических и др.) оптимальный вариант для проявления своей индивидуальной активности. В данном случае речь идет о ситуации развития личности педагога как совокупности условий, побуждающих его к саморазвитию, самосовершенствованию (что дает право находиться в социально-педагогической реальности). Немаловажным фактором осуществления успешной профессиональной деятельности педагога выступает его поддержка со стороны руководства образовательного учреждения с целью оказания ему оперативной помощи в решении профессиональных проблем.

Ресурсы успеха педагога кроются: (а) в знании себя, отрасли, направления научного знания, конкретной предметной области (объем и качество профессиональных знаний); (б) в умении ставить задачи и их выполнять; (в) в желании (познавательная активность, положительная мотивация, сочетание учения и самоучения в течение всей трудовой жизни); (г) в поддержке и профессиональной помощи со стороны педагогического коллектива и руководителей (педагогических менеджеров). При этом даже у успешного педагога возможны риски. Они касаются высокой (повышения) самооценки, преобладания педагогического эгоизма и консерватизма, противостояния единству педагогических требований, неумения работать в команде и др. Таким образом, профессиональный успех педагога сводится к пониманию педагога как человека совершенствующего.

**КВАЛИФИКАЦИОННОЕ ИСПЫТАНИЕ  
СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ВЫБОРА  
ТЕМЫ КУРСА В СИСТЕМЕ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**А. А. Марголис  
И. В. Коновалова**

В приоритетном национальном проекте «Образование» значимый акцент направлен на реализацию идей компетентностного подхода, который вошел в систему образования в связи со сменой российской образовательной парадигмы, включением России в Болонский процесс. Выделение критериев компетентности легче осуществляется там, где жестко задан результат и состав профессиональных действий (например, «инженер»), а в профессиях «с плавающим результатом», к которым относится «психолог», сделать это объективно и однозначно довольно сложно. Профессия психолога, является одной из творческих профессий, поэтому с трудом поддается унификации и оценке эффективности деятельности.

Для решения данной проблемы в рекомендательных документах психологического европейского сообщества («Euro Psy») предлагается за изучаемую единицу брать понятие «компетентность», как степень соответствия требованиям профессии, и выделяются 20 критериев компетентности. При решении профессиональной задачи психолог выполняет определенный алгоритм деятельности. Примерные этапы данного алгоритма таковы: оценивание ситуации, постановка первичной гипотезы, изучение ситуации, уточнение гипотезы, подбор метода влияния на ситуацию, использование данного коррекционного и/или развивающего метода для решения проблемной ситуации, оценивание результата влияния и рекомендации. Каждый этап деятельности представляет собой некую «компетентность» и может быть оценен как результат деятельности психолога.

Важным моментом для специалиста любой профессии является сертификация, то есть официальное подтверждение не только знаний, но и практических навыков по конкретным видам деятельности. Получение сертификата свидетельствует о высокой специальной квалификации и пропуск в мир профессионалов. В международной практике в качестве квалификационного испытания для получения сертификата психологи проходят комплексный экзамен, определяющий уровень компетентности, состоящий из двух частей: тест по вопросам связанным с видом деятельности и решение ситуативных задач. В России в соответствии с «Положением о порядке аттестации педагогических работников образовательных учреждений» (принят Министерством образования и науки РФ 24.03.2010 г., № 209) тоже введена аттестация на право соответствия должности, которая проводится в форме письменного экзамена по вопросам, связанным с профессиональной деятельностью. Необходимо, чтобы психологом имел право называться человек, официально сертифицированный на эту деятельность, доказавший, что его практические умения и навыки адекватны и результативны.

Московским городским психолого-педагогическим университетом разработана методика и технология подобного письменного экзамена – квалификационного испытания. Данное квалификационное испытание является основой для сертификации, то есть подтверждения соответствия занимаемой должности. Методика «Профессиональная компетентность педагога-психолога» включает в себя контрольные практико-ориентированные задания. Базовые унифицированные профессиональные компетентности педагога-психолога выделены на основе рабочих задач, которые специалист должен выполнять в любом образовательном учреждении. На современном этапе развития системы образования эти задачи, прежде всего, сопоставимы с требованиями вводимых Федеральных Государственных образовательных стандартов и включают в себя: (а) психологическую поддержку образовательного процесса, решение учебных и поведенческих проблем детей; (б) превентивные воздействия для повышения психологической и социальной компетентности детей; (в) коррекционную работу с особыми категориями детей; (г) консультативную психологическую помощь субъектам образовательного процесса (детям, педагогам, родителям). Кроме того, существуют виды деятельности, которые необходимы специалисту для обеспечения реализации поставленных задач: знание и применение психологических и образовательных принципов, владение научным методом деятельности; организация системы психологической деятельности в образовательном учреждении; психологическая диагностика для оценки уровня развития, степени проблемы и обоснования воздействия; соблюдение этических и нормативно-правовых принципов педагога-психолога.

Структура методики основана на международных стандартах лицензирования и сертификации деятельности психолога и включает в себя два этапа: тест закрытого типа и описание профессиональной деятельности по заданной проблемной ситуации – задание открытого типа. Такое сочетание контрольных заданий позволяет выявить достоверный уровень профессиональной компетентности в общем и ситуативном плане деятельности.

Основная задача квалификационного испытания – определить уровень профессиональной компетентности педагога-психолога, в том случае, и, если будут выявлены проблемы, помочь осознать их и построить образовательный маршрут по восполнению пробелов.

Первый этап квалификационного испытания – тест имеет инвариативную и вариативную части. Инвариативная часть содержит вопросы общего характера по видам деятельности, относящиеся ко всем педагогам-психологам, работающим в различных типах и видах образовательных учреждений. Вариативная часть содержит вопросы, относящиеся к деятельности педагога-психолога в определенном типе или виде образовательных учреждений: в школе, в детском саду, коррекционном образовательном учреждении, в ПМС центре.

Второй этап квалификационного испытания – задание открытого типа, решение ситуативной профессиональной задачи, направленное на умение подбирать адекватные и результативные методы психологической работы по той или иной проблеме, встречающейся в практике специалиста.

После обработки данных квалификационного испытания, результаты представляются специалисту. Информация содержит сведения, показывающие компетентность специалиста по основным направлениям его деятельности: диагностической, коррекционной, развивающей, консультативной, профилактической, просветительской, а также уровень специальной теоретической подготовки и соблюдение правовых норм и этических принципов в работе, умению работать в соответствии с новыми требованиями по ФГОС.

В консультации для специалиста содержатся рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности педагога-психолога о необходимости повышения его квалификации с указанием специализации и направления тематики.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Н. А. Муслимов  
М. Б. Уразова**

Педагогическое образование выполняет актуальную задачу кадрового обеспечения дошкольного, среднего, среднего специального и высшего профессионального образования. Необходимость модернизации педагогического образования определяется задачами, поставленными в «Национальной программе по подготовке кадров Республики Узбекистан», внутренними закономерностями развития педагогического образования и перспективными потребностями развития личности и общества. Для решения этих задач в Ташкентском государственном педагогическом университете (далее – ТГПУ) разработана «Концепция модернизации педагогического образования», которая обеспечивает формирование профессионально компетентной личности педагога и определяет качество подготовки педагогов.

Рассмотрим основные направления «Концепции модернизации педагогического образования» ТГПУ.

1. *Научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования.* Суть его состоит в обеспечении: (а) совершенствования государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования с целью обеспечения преемственности уровней и ступеней образования и усиления его практической направленности; (б) разработки нового поколения учебников по психолого-педагогической и предметной подготовке для системы педагогического образования; (в) реализации мер по поддержке и стимулированию перспективных фундаментальных и прикладных научных исследований, развитию сложившихся научных школ и приоритетных научных направлений в системе педагогического образования.

2. *Интенсивное внедрение инноваций и инновационных технологий в образовательную деятельность* позволяет использовать инновационные методы в образовательном процессе, которые существенным образом стимулируют развитие инноваций в образовании, а также реализовать в учебном процессе элементы дистанционного обучения, интернет-образования, мультимедийные учебные курсы, электронные учебники и т. д.

3. *Информационное обеспечение научно-образовательной деятельности способствует* совершенствованию комплексной информационной системы управления и мониторинга качества учебной и научной деятельности.

4. *Развитие системы междисциплинарной интеграция педагогического образования* предусматривает взаимопроникновение содержания разных учебных дисциплин и создание единого образовательного потенциала путем использования инновационных технологий обучения, реализуемых нами на базе информационных компьютерных технологий, которые позволяют

радикально провести интеграцию на самом общем уровне – уровне методов исследования, информационных компьютерных технологий с ресурсами Интернет.

5. *Развитие системы поддержки одаренных студентов* основано на организации учебной деятельности одаренных студентов, в которую входят технология выявления и отбора одаренных студентов, порядок прикрепления к ним ведущих преподавателей и т. д.

6. *Единство обучения и воспитания в педагогическом образовании* способствует формированию корпоративной культуры, обеспечивает активное вовлечение студентов в самоуправление, различные формы спортивно-массовой, клубной работы, участие в смотрах-конкурсах, КВН, фестивалях, научно-исследовательской работе.

7. *Развитие преемственности в педагогическом образовании* позволяет усилить довузовскую подготовку в академическом педагогическом лицее и педагогических колледжах, работающих на базе университета. Довузовская подготовка заключается в привлечении профессорско-преподавательского состава университета к проведению мастер-классов в лицеях и колледжах, также в проведении специальной подготовки преподавателей педагогических колледжей и лицеев по профилю университета.

Такая довузовская подготовка позволяет повысить качество среднего специального образования, организовать отбор потенциальных студентов для закрепления наиболее успешного контингента выпускников в педагогическом университете. Таким образом, успешная модернизация высшего педагогического образования, преобразуя содержание, формы и способы его организации, создает принципиально новое технологическое обеспечение учебного процесса, повышает профессионально-педагогическую культуру, может стать ресурсом устойчивого развития Узбекистана.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**И. Р. Зернова**

В первую очередь необходимо определить, что же такое самостоятельная работа студентов. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствии. В связи с этим планирование, организация и реализация работы студента в отсутствие преподавателя является важнейшей задачей обучения студента в вузе. Для успешной реализации этого направления учебного процесса необходимо обеспечение нескольких обязательных условий: обеспечение правильного сочетания объема аудиторной и самостоятельной работы; методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее; обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в творческий.

Известно, что любая деятельность достигает совершенства тогда, когда она имеет регулярный характер. К овладению иностранным языком это относится в особой степени. Исходя из специфики нашего университета, она должна заключаться в таких видах речевой деятельности и формах работы, как чтение, перевод, пересказ, реферирование. Еженедельная форма отчетности и контроля способствует формированию у студентов общей организованности, систематичности, повышению чувства ответственности за свое задание. Успешная реализация конечной практической цели обучения иностранному языку – реализация студентами своих интенций адекватными языковыми средствами – в значительной степени зависит от качества их самостоятельной учебной деятельности. Поскольку самостоятельная работа студента, изучающего иностранный язык, есть труд умственный, труд, требующий большой и сложной мыслительной деятельности, то студенту в процессе самостоятельной работы над языком, прежде всего, необходимо развивать логическое мышление с тем, чтобы правильно мыслить и соответственно выражать свои мысли не только на родном, но и на иностранном языке.

Основные усилия при обучении иностранному языку должны быть направлены на решение вопроса организации самостоятельной работы студентов, приведение в соответствие бюджета времени обучаемых и объема заданий, на методическое обеспечение самостоятельной работы, что осуществляется по следующим направлениям: проведение тестирования первокурсников с целью установления уровня их знаний и сохранения определенной последовательности и преемственности в обучении; анкетирование с целью выявления запросов и потребностей при отборе содержания обучения иностранному языку; минимизация предметного содержания, которая предполагает формирование коммуникативной компетенции для последующего самостоятельного изучения языка на основе строго отобранного языкового и речевого материала; составление методических пособий, ориентированных на развитие различных видов речевой деятельности; отбор уп-



ражнений для самостоятельной работы обучаемых; подбор текстовых материалов для самостоятельного изучения студентами; планирование всех видов самостоятельной работы и другим направлениям работы.

Обратимся теперь к особенностям самостоятельной работы в процессе языковой практики на занятиях и внеаудиторно. Здесь управление самостоятельной работой предполагает непосредственное и косвенное воздействие преподавателя. Если вначале он является источником информации, то затем становится организатором и координатором общения. Даже в условиях косвенного воздействия преподавателя возможна неподготовленная и инициативная речь, а также стимулирование творчества и мышления. Именно спонтанность предполагает самостоятельность в выборе содержания, проявление мыслительной активности. При формировании умений рецептивного плана целесообразно делать упор на стимулирование творческого осмысления поступающей информации, предпочтение отдается умениям прогнозирования, осмысления, деление целого на смысловые отрывки, действиям по сокращению текста. Компонентом задания при этом должна быть либо личностная оценка, либо использование аргументации. Исходя из целевой установки обучения иностранному языку как специальности, можно полагать, что главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения иностранным языком являются: (а) достижение соответствующего уровня иноязычной коммуникативной компетенции в период обучения в вузе; (б) подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над иностранным языком после окончания вуза. Таким образом, можно не только дифференцировать содержание самостоятельной работы и гибко регулировать и постепенно увеличивать ее объемы и промежутки во времени между получением заданий студентами и контролем их выполнения.

Важным для формирования самообразовательной компетенции является не только то, научится ли студент работать над языком самостоятельно, но и то, будет ли он делать это после окончания вуза в изменившихся условиях жизнедеятельности. Очевидно, достигнутый уровень познавательной самостоятельности должен быть интегрирован в новые условия еще во время обучения в вузе.

Таким образом, кардинальное улучшение самостоятельной работы по изучению иностранного языка требует как значительного совершенствования ее традиционных видов, так и всестороннего развития тех ее форм, разновидностей и приемов, которые ориентированы на формирование самообразовательной компетенции.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. П. Бабенко**

Приоритетным условием медицинского образования, повышения компетентности специалистов выступает непрерывное обучение медсестер, фельдшеров, акушеров, лаборантов, фармацевтов. Опираясь на Закон Украины «Про освіту», Закон Украины «Про вищу освіту» от 17 января 2002 г. и постановление Кабинета Министров Украины «Про затвердження положення про державний вищий навчальний заклад освіти» от 5 сентября 1996 г., активизируется процесс трансформации медицинских училищ в медицинские колледжи. Вводится трехуровневая система подготовки медицинских сестер: медицинская сестра – младший специалист; медицинская сестра – бакалавр; а с 24 мая 1997 г. – магистр сестринского дела. Сегодня в Украине создано 69 медицинских колледжа, 44 медицинских училища и 2 института медсестринства.

Основным направлением реформирования медицинской отрасли является усовершенствование системы подготовки будущих медиков, разработка и реализация программ развития сестринства, расширение функций среднего медицинского персонала до уровня мировых стандартов, формирование специалистов, способных оказывать высококвалифицированную медицинскую помощь. Система обучения медицинских работников среднего звена основывается на непрерывности и включает в себя подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов.

Непрерывное образование понимается нами как осознанный, жизненно важный процесс постоянного обучения личности, который обеспечивается наличием соответствующих программ, учреждений образования и собственного стремления. Основным условием непрерывности обучения мы считаем преемственность учебных программ в учебных заведениях разного уровня.

Формирование исследовательских умений начинается в общеобразовательных школах во время лабораторных работ, решения творческих задач, выполнения экспериментов, участия в конференциях и олимпиадах. Однако не всегда, из-за отсутствия в учебных планах специально отведенного времени, учителя работают в указанном направлении, в связи с чем приходится констатировать разрыв в подготовке к самостоятельному проведению исследований. Опросы студентов показывают фрагментарности исследовательской деятельности в школах, которая в большинстве своем носит реферативный характер, а чаще всего представляет собой переписанный параграф учебника или статьи научно-популярного издания. Такие студенты, не имея качественного предварительного опыта творческой работы, вполне удовлетворены позицией преподавателя, предлагающего единственно решение проблемы, не предполагающее дискуссии. Такие студенты стремятся получить учебную информацию в готовом виде, мотивируя недостатком времени на исследовательскую деятельность. Поэтому, в период всего обучения они ощущают дефицит умений и навыков исследовательского характе-

ра, и, как следствие, низкий уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Однако большинство готово заниматься исследованиями, но основным мотивом при этом выступает желание получить положительную оценку, зачет по предмету или повысить личный рейтинг среди сверстников, самоутверждения, и лишь немногие – для формирования профессионального мастерства, самоусовершенствования. Не менее важным является репродуктивная направленность процесса обучения. Студенты, получая на лекциях большой объем информации, должны запомнить ее и воспроизвести при необходимости на семинаре или практическом занятии. Учитывая большой объем изучаемого материала, многие студенты до конца не понимают и не осознают его. Таким образом, полученные знания имеют поверхностный характер, а процесс обучения во многом теряет свою эффективность.

По результатам наблюдений и анкетирования можно утверждать, что большинство преподавателей, особенно с большим педагогическим стажем, не готовы отказаться от традиционных методов обучения. Ссылаясь на удовлетворительные качественные показатели обучения, остро критикуют, и не считают эффективными новые технологии. Основной причиной такого явления считаем неумение правильно и продуктивно организовывать и контролировать исследовательскую деятельность студентов. Это создает трудности при определении проблемы, выборе и формулировке темы, цели, объекта, предмета, выдвижении гипотезы будущего исследования. Основное задание педагога состоит в том, чтобы научить студента оперировать приобретенными знаниями, умениями и навыками, находить правильные пути решения нестандартных ситуаций. Однако чаще преподаватели сами выполняют намеченные задания, предлагают не интересные, а иногда, и вовсе не известные для студентов темы. При таких условиях сами студенты остаются пассивными наблюдателями, и не проявляют самостоятельной творческой активности.

На наш взгляд, важную роль в формировании исследовательских умений студентов-медиков должны играть практические занятия. Но традиционная методика их проведения имеет некоторые недостатки. Так, основной целью занятия является формирование навыков работы с медицинским оборудованием, практическое усвоение выполнения наиболее распространенных манипуляций, что приводит к снижению познавательной активности. Придерживаясь четких действий алгоритма, студенты хорошо решают поставленные задания, но так и не осознают сути работы. При таких условиях не формируются исследовательские умения и не развиваются творческие способности. Новые технологии обучения позволяют избавиться от формализма в проведении практических занятий, содействуют более полному пониманию теоретического материала, развивают творческий потенциал студентов в процессе становления личности.

Таким образом, исследовательская работа выступает важным фактором при подготовке молодого специалиста, позволяет перенести акцент с процесса репродуктивного усвоения знаний на развитие познавательных интересов, высокой культуры мышления, готовности к непрерывному обучению путем постоянного обогащения собственного багажа знаний, самоопределе-

ния и самовыражения. Однако готовые выводы, которые предлагают учебники для усвоения или лекционный материал, создают впечатление законченности и неоспоримости. Такое преподавание знаний не дает студентам возможности ощутить сам процесс получения нового знания на основе данных, полученных в результате наблюдений или экспериментов. Необходимо создать такие условия, которые позволят ввести исследовательскую работу студентов, учитывая их индивидуальные характеристики, на протяжении всего периода обучения в медицинском колледже, интеграцию сформированных умений в профессиональную деятельность и дальнейшее образование, как на теоретических, так и на практических принципах.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**У. К. Толипов**

В Концепции высшего педагогического образования Республики Узбекистан особо выделены такие аспекты педагогической деятельности, как: (1) гуманизация образовательного процесса; (2) диагностическая деятельность педагога; (3) осуществление мониторинга; (4) готовность к поисковой, исследовательской деятельности. Кратко охарактеризуем сущность названных составляющих профессионально-личностных компетенций педагога.

Основным направлением развития системы непрерывного образования на современном этапе является переход к личностно-ориентированному взаимодействию, уважению личности обучающихся, соблюдению их прав, созданию условий для их развития. Переориентация с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель образовательного процесса определяется как гуманизация образования. Признание личностного начала в субъекте обучения, ориентация на его потребности и интересы, построение взаимодействия на основе сотрудничества обеспечивают гуманистическую направленность обучения, совершенствуют его профессиональную компетентность.

Гуманистический подход предполагает наличие в педагогической деятельности учителя диагностического компонента. Невозможно успешно воспитывать и обучать, не зная ученика, не умея компетентно оценивать и фиксировать продвижение в его развитии. Между тем педагогическая наука сегодня не располагает сколько-нибудь целостным и системным представлением о том, что такое психодиагностическая культура учителя и каковы пути её формирования. Это обстоятельство тормозит решение ряда актуальных практических проблем, связанных с воспитанием и образованием, самообразованием подрастающего поколения. Психодиагностическая деятельность учителя – это особый вид оценочной практики педагога, осуществляемый совместно со школьным психологом и направленный на изучение индивидуально-психологических особенностей личности воспитанника и социально-психологических особенностей группы с целью развития личности школьника и оптимизации учебно-воспитательного процесса. Главной функцией психодиагностической культуры является коммуникативно-регулятивная. Благодаря ей преобразуются отношения субъектов педагогического процесса, становится возможным изменение смысла социального взаимодействия педагога и учащихся.

Психодиагностическая компетентность преподавателя непосредственно связана с умением отслеживать, контролировать и измерять качество усвоения знаний и умений обучаемых, уровень их развития. Проверка и оценка знаний учащихся – необходимый компонент образовательного процесса. От их правильной постановки зависит качество обучения, успешность решения многих дидактических и воспитательных задач. Анализ традиционных методов проверки и оценки знаний показывает, что при контроле знаний не уста-

навливаются единых и общепринятых целей, которые следует достичь в процессе обучения. Как правило, цели обучения формулируются очень широко и допускают различную трактовку со стороны учителей: дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, мировоззрение учащихся, развивать их познавательную активность и т. д. Исследование этой проблемы связано и с изучением воспитательной функции оценки, с анализом педагогических условий воздействия оценки педагога на учащихся и т. д. Воспитательный эффект оценки будет значительно выше, если учащимся станут понятны требования, предъявляемые к ним педагогами. С этой целью в учебных заведениях по каждой дисциплине раздаются листы накопления рейтинговых баллов в процессе текущих проверок, причем учащимся следует знать заранее содержание всего курса или раздела, перечень основных понятий, которые подлежат усвоению и оцениванию. Наибольшая эффективность оценивания знаний студентов в конечном итоге определяется не заключительным опросом, а отслеживанием качества усвоения знаний и умений в течение всего учебного процесса, что в наибольшей степени достигается с помощью педагогического мониторинга.

В условиях активизации инновационных процессов в жизни общества определяющим фактором личностно-профессиональной компетенции педагога-воспитателя образовательного учреждения любого звена выступает его готовность к поиску, творческая активность и инициатива, потребность в саморазвитии. В процессе подготовки к педагогической практике, а позже и педагогической деятельности будущий учитель должен получить представление об уровнях педагогического творчества. Разумеется, от молодого педагога не следует ожидать сразу выхода на эвристический и исследовательский уровень творчества, но ввести его в творческую лабораторию более опытных коллег, постоянно знакомить с новаторскими подходами и технологиями – такова задача преподавателей-методистов, руководства образовательных учреждений и институтов переподготовки и повышения квалификации работников образования. Индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств обуславливает готовность учителя к выполнению педагогической деятельности.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ЛИЧНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ: ВЗГЛЯД РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Е. И. Красавцева  
Н. Н. Шестакова**

Очевидно, что для каждого человека на протяжении всей его жизни особо важным является ощущение собственной устойчивости, константности. В этой связи возникает ряд вопросов: что же может быть тем фактором, который придает каждому человеку уверенность в собственных силах, твердость своей позиции?, что может хотя бы отчасти вывести каждого индивида из-под влияния зачастую независимых от него обстоятельств, формирующих внешнюю среду его существования? Представляется, что именно таким фактором является получаемое им образование. Более того, это образование не может быть конечным, один раз и навсегда получаемым. Образование должно стать органичной частью жизни и быть непрерывным.

В целях изучения представлений российских школьников о непрерывном образовании и отношений к таковому, авторами было проведено специальное исследование. Цель исследования была триединой: (1) выявить осведомленность школьников о принципах непрерывного образования; (2) оценить их понимание самого термина и (3) определить, насколько важным для них представляется реализация принципа непрерывного образования в предстоящей жизни.

Исследование было проведено в февраль 2011 г. в форме анкетного опроса учащихся восьмых–девярых классов одной из школ Санкт-Петербурга; опрошено 59 человек, в том числе 55,2 % девушек и 44,8 % юношей. Следует особо отметить, что в качестве респондентов намеренно были выбраны подростки, находящиеся на первой жизненной образовательной «развилке»: те, кто завершает ступень неполного среднего образования и должен принять первое решение о продолжении/непродолжении своего школьного образования. Очевидно, что такое решение может приниматься как однократно (т. е. подросток точно и твердо знает, чего он хочет добиться в жизни и представляет пути достижения поставленной цели), так и подвергаться корректировке (при условии, что молодой человек либо не осознает, либо недостаточно четко понимает, к чему он должен стремиться; либо же он просто хочет попробовать себя в различных ипостасях). Очевидно, что и в том, и в другом случае достижение поставленной цели в значительной степени связано с получением соответствующего образования.

Опрос показал, что 2/3 респондентов (66,1 %) осознают, что планировать свою образовательную траекторию каждый должен уже в средних классах общеобразовательной школы. А понятие «средние/старшие классы» как раз соответствует текущему статусу опрошенных – восьмым–девятым классам неполной средней школы. Каковы же образовательные планы подростков? Согласно полученным в результате исследования данным, подавляющее большинство из них (96,6 %) планирует получить полное среднее образование, после чего 2/3 опрошенных собираются продолжать обра-

зование в вузах. При этом девушки – традиционно – в большей степени ориентированы на уровень высшего профессионального образования, нежели юноши. Показатели различаются почти в два раза: 61,5 % девушек против 38,5 % юношей. Каждый пятый учащийся, завершающий ступень неполного среднего образования, пока не определился с выбором своей дальнейшей образовательной траектории; 11,9 % учеников нацелены на получение среднего специального профессионального образования в техникумах или колледжах. Не собираются продолжать образование только 3,4 % опрошенных юношей. В целом полученные сведения вполне корректно отражают картину образовательных ориентиров молодежи в крупных российских городах.

Это общие установки молодых людей на текущий момент. Однако до сих пор речь шла об однократном получении образования. А каковы же более длительные планы подростков относительно их образовательной траектории? И каково понимание ими объективной необходимости постоянно поддерживать и развивать свои знания, умения и навыки в свете идеи непрерывного образования? Исследование показало несформированность у учащихся массовой установки на продолжение своего образования в течение всей жизни (ее придерживаются только каждые четверо из 10 респондентов, 39 %). В наибольшей степени настроены на это девушки – 78,3 % (юноши – 21,7 %). Третья часть опрошенных учащихся полагает, что полученного один раз в юности образования им будет достаточно «до конца жизни». Так считает 30 % девушек и 70 % юношей. Более четверти подростков не смогли ответить на вопрос определенно. Чем обусловлено полученное распределение результатов? В качестве гипотезы авторами было выдвинуто предположение, что, возможно, молодые люди просто не имеют достаточной информации об идее и принципах непрерывного образования. В анкете были сформулированы ряд вопросов, направленных на подтверждение данной гипотезы. Действительно, оказалось, что уровень осведомленности школьников о принципах непрерывного образования недостаточно высок. Пятая часть подростков (20,7 %) вообще не слышала слова «непрерывное образование». В качестве источников получения информации ими указаны (в порядке убывания значимости): «родители и иные родственники» – 24,1 %; «учителя в школе» – 24,1 %; «информационные радио- и телепрограммы» – 20,1 %; «газеты, журналы» – 8,6 %; «одноклассники, друзья» – 6,9 %; сеть Интернет – 3,4 %. При этом, если каждая четвертая девушка почерпнула информацию в радио- и телепрограммах (существенно выделяющийся по значимости источник), то юноши в качестве источников наиболее часто отмечали родителей, родственников (30,8 %) и школьных учителей (26,9 %).

С предыдущим логичным образом связан и вопрос, направленный на установление меры осмысленности подростками сущности понятия «непрерывное образование». В представлениях половины (49,2 %) российских (санкт-петербургских) школьников непрерывное образование связывается с «постоянной учебой в различных учебных заведениях всю жизнь по собственному желанию». Для пятой части (18,6 %) – это «постоянная учеба в различных учебных заведениях всю жизнь в силу производственной необходимости или по требованию работодателя». Такая же доля (18,6 %) ответивших трактует непрерывное образование как «постоянное самообразо-



вание». Небольшая часть учащихся (6,8 %) – как «периодическое обучение в учебных заведениях по мере возникновения необходимости в этом».

Для чего, по мнению школьников, нужно такое образование? При ответе на этот вопрос мнения разделились следующим образом. Четверо из каждых 10 опрошенных (36,4 %) считают, что непрерывное образование нужно им, «чтобы соответствовать уровню достижений в выбранной профессии»; двое из 10 (22,7 %) – «чтобы идти «в ногу» с быстро изменяющейся ситуацией, быть современным человеком»; один из шести (15,3 %) хочет быть интересным собеседником. Каждый седьмой (13,6 %) считает, что непрерывное образование способствует формированию активной гражданской позиции. И только 3 % опрошенных учащихся соотнесли непрерывное образование с возможностью быть в курсе профессиональных новинок и новостей. Перечень предложенных ответов был дополнен и такими позициями: «чтобы быть образованным и интеллигентным человеком»; «чтобы быть развитым, все знать, в общем – быть человеком XXI века»; «чтобы быть развитым и узнавать много нового». В целом можно сделать вывод о вполне верном интуитивном понимании подростками сущности категории «непрерывное образование». Следует отметить формирование у опрошенных школьников интереса к исследуемому понятию в результате проведенного опроса, что можно отнести к безусловно позитивным его итогам. Это подтверждается, в частности, фактом проявления у половины (47,5 %) респондентов потребности в получении дополнительной информации о непрерывном образовании как сведений, которые могут им помочь в выборе профессии. При этом каждый третий из них отметил полезность получения подобных знаний.

Таким образом, можно констатировать слабость распространения идеи и принципов непрерывного образования в подростково-молодежной среде даже в таком крупном городе, как Санкт-Петербург. И в этой связи следует ставить вопрос о необходимости широкой популяризации идеи постоянного поддержания и развития получаемого базового, в том числе профессионального, образования. Исключительно важно разъяснять молодежи, что постоянное внимание к собственному образовательному уровню – это тот реальный фактор устойчивости, который хотя бы отчасти способен обеспечить личную стабильность и компенсировать не всегда контролируемое влияние на него внешней среды. Особенно продуктивной такая работа может оказаться в те периоды социального и допрофессионального становления подростков, которые предшествуют принятию решения относительно выбора последующей образовательной траектории.

## **ВЫСТРАИВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ**

**Е. И. Огородникова**

В контексте Болонской декларации в учебных заведениях России меняется идеология подготовки специалистов, формируются новые задачи развития образовательного процесса, в котором основное место уделяется личностно ориентированному образованию, способствующему формированию профессиональной компетентности и устойчивой мотивации к обучению в течение всей жизни, а также созданию учебной и профессиональной мобильности. Выстраивание образовательной траектории в учебном заведении является многоуровневой задачей. От уровня к уровню траектория сужается и все более переориентируется на субъект обучения.

На первом основополагающем уровне учебное заведение руководствуется «Государственным образовательным стандартом» (ГОС), регламентирующим основное содержание обучения (федеральный компонент). Второй уровень представляет собой разработку региональной (национально-региональной) составляющей обучения. Индивидуализация образовательной траектории начинается на третьем уровне (компонент учебного заведения), когда происходит разработка составляющей обучения, выбранного данным учебным заведением (элективные курсы, предметы по выбору, определение последовательности и продолжительности прохождения учебных предметов и порядка их изучения в течение учебного года и т. д.), что позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. На четвертом уровне происходит индивидуализация траектории обучения путем составления преподавателем рабочего учебного плана изучения того или иного предмета, выбор форм и методов обучения применительно как к группе учащихся, так и к отдельному учащемуся. На пятом уровне происходит индивидуализация траектории обучения путем предоставления каждому учащемуся возможности создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин.

Организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии. Решать эту задачу в современной дидактике предлагается обычно двумя противоположными способами, каждый из которых именуют индивидуальным подходом.

Первый подход – дифференциация обучения, согласно которой к каждому учащемуся предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности, направленности или другим параметрам. Для этого учащихся обычно делят на группы по типу «физики», «гуманитарии», «техники» или способные, средние, отстающие. Первый подход наиболее распространен (особенно в общеобразовательных школах), второй – достаточно редок, поскольку требует не просто индивидуального

движения учащегося на фоне общих целей обучения, а одновременной разработки и реализации разных моделей обучения, каждая из которых по своему уникальна и отнесена к личностному потенциалу любого отдельно взятого учащегося. Для осуществления такого подхода необходимо изменить традиционные формы обучения, ввести лекционную систему обучения (чтение лекций на поток), работу в группах; практические и семинарские занятия, консультации и др.; широко внедрять дистанционное обучение, которое дает уникальную возможность получать новые знания в различных областях человеческой деятельности и при этом самостоятельно планировать место, время и форму обучения; использовать возможности всех видов сетевого взаимодействия учебных заведений.

Второй подход предполагает, что собственный путь образования выстраивается для каждого учащегося применительно к каждой изучаемой им образовательной области.

В основе выбора и построения индивидуальной образовательной траектории в процессе непрерывного образования лежат следующие характеристики личности: (а) склонности к определенному виду деятельности – техническому творчеству (креативно-инновационная личность), научному творчеству (инновационно-креативная личность), публично-социальной (публично-инновационная личность), организационной (организационно-инновационная личность); (б) потребности профессионального самоопределения – формирование профессиональных намерений, профессиональная подготовка и обучение, профессионализация и профессиональная адаптация, мастерство, частичная или полная реализация в профессиональной деятельности; (в) готовность к профессиональному самоопределению – мотивация, побуждающая и движущая личность к поставленной цели и способствующая ее развитию.

На каждом из перечисленных выше уровней можно выделить два этапа выстраивания индивидуальной образовательной траектории: (1) целеполагание – постановка целей, диагностика базового личностного качества (умения ставить цели, когда формируются необходимые элементы образовательной парадигмы для «запуска» образовательной траектории и т. п.; (2) технологичный, на котором предусматривается создание индивидуальной образовательной программы как средства реализации образовательной траектории. Методика создания преподавателем образовательной программы включает следующие разделы: осмысленный выбор профиля обучения; цели обучения; личностно значимое содержание предмета (курса); планирование; конечные результаты; контроль обучения.

В результате исследования нами выявлены следующие особенности развития образовательных траекторий по уровням системы образования:

- *для общего среднего образования.* Образовательные траектории выбираются по следующим направлениям базовой подготовки: профильное обучение, одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование в соответствии с возможностями и способностями детей (кружки и секции по интересам), профессиональная подготовка и обучение;

- *для начального и среднего профессионального образования.* Формирование траекторий обучения реализуется через приобретение квалификации различного уровня (от базового до повышенного) и приобретение дополнительной квалификации или второго профессионального образования;
- *для высшего образования.* Возможности движения на этом образовательном уровне обусловлены двумя направлениями: бакалавриат (и далее магистратура) и специалитет, а также дополнительной специализацией и вторым высшим образованием;
- *для последипломного обучения.* Широкий спектр образовательных траекторий обеспечен различными курсами повышения квалификации по выбранной или смежной специальностям, вторым профессиональным образованием, образовательными программами развития личности.

В заключение отметим, что в последние годы Правительство РФ уделяет большое внимание вопросам профессионального образования всех уровней с целью поднять престиж рабочих профессий и инженерных специальностей. Так, например, утвержден список из 93 профессий, необходимых для модернизации экономики. В него попали механики, слесари и другие представители рабочего класса, которого в России почти не осталось. С нового 2012 г. те, кто получает профессиональное образование по этим специальностям, могут претендовать на повышение стипендии – до 14 тыс. руб. в месяц. Эти и другие меры будут способствовать формированию образовательных траекторий, ориентированных на овладение такими профессиями и специальностями, которые в настоящее время необходимы нашему государству.

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**О. В. Польдяева**

Опираясь на многолетний опыт работы кафедры открытых образовательных технологий Московского института открытого образования, можно с уверенностью заявить, что учителя испытывают значительные затруднения в реализации самообразования, построении образовательной траектории своего повышения квалификации, в критичной оценке своей учебной деятельности, в сотрудничестве с коллегами, самопрезентации или презентации работы группы, зачастую даже в работе с текстом. Все приведенные выше примеры, согласно новым образовательным стандартам, являются обязательным результатом освоения образовательной программы основного общего образования. Если учитель сам не владеет «ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться», как он может научить этому своих учеников?

Кроме курсов повышения квалификации, дающих стимул для развития и профессионального самосовершенствования учителя, одним из важнейших факторов, позволяющим сформировать навыки самообразования, целеполагания и самооценки учителя, повысить рефлексивную культуру, т. е. совершенствовать компетентность самообразования, является планомерная работа администрации школы по сопровождению профессиональной деятельности учителя. Каждый учитель неповторим по своим личностным особенностям, чертам характера, опыту. Следовательно, одной из важнейших составляющих работы заместителя директора школы является индивидуальное сопровождение педагогической деятельности учителя. В условиях перехода на новую систему оплаты работы учителя существенно меняется роль заместителя директора школы. Теперь в его функции входит не только и не столько контроль, но и консультативная помощь учителю в выстраивании траектории его самообразования, повышения профессионализма, карьерного роста.

Наиболее перспективным инструментом для реализации этого направления деятельности заместителя директора является технология коучинга. Данная технология выстраивания карьерного роста получила широкое распространение в деловых кругах Европы и США. В России технология коучинга распространяется в бизнес-структурах и востребована в основном менеджерами высшего звена. Само слово «коучинг» английского происхождения. Оно означает «тренировать, заниматься репетиторством, готовить к чему-нибудь». Одно из значений «coach» – карета, повозка, поэтому в переносном смысле коучинг – это способ доставить человека туда, где он хочет быть. Впервые применительно к образованию, термин «coach» или «coachman» появился в Оксфорде в XIX в. Так студенты называли своих тьюторов, педагогов, в чьи обязанности входила помощь студентам в выборе необходимых для сдачи экзаменов курсов и в подготовке к экзаменам на ученую степень. Коучинг – это новая стратегия работы с человеком, которая используется не

столько для консультаций и профессионального обучения, сколько для развития творческого потенциала, помощи в постановке новых целей, выходящих за рамки привычного восприятия действительности. Коучинг также можно определить как технологию сопровождения процесса повышения профессионализма, планирования и реализации карьерного роста.

Первым шагом в сопровождении учителя является выявление профессионального интереса учителя и соотнесение его с педагогической практикой. Итог этой деятельности – определение результата работы учителя по самообразованию в учебном году и планирование этапов по его достижению. Результаты каждого этапа обсуждаются нами, учитель делает выводы о полноте его реализации, намечаются задачи следующего этапа. Излишне говорить, что результаты каждого этапа, каждого обсуждения документируются. Так постепенно формируется папка, являющаяся, по сути, портфолио учителя. Работа с учителем осуществляется путем индивидуальных бесед. Роль заместителя директора заключается во внимательном слушании, уточнениях, постановке вопросов (ни в коем случае не наводящих). Благодаря такой организации работы с учителем, создаются условия, в которых учитель сам принимает решение, ставит цель, дает самооценку проделанной работе. В процессе сопровождения допустимы советы, иногда предложения о способах выполнения работы. Но решение о том, что, как и когда будет сделано, всегда принимается учителем.

Приведем следующий пример. Учитель московской школы Н. узнала об изменении формы аттестации на высшую квалификационную категорию и необходимости прохождения аттестации в форме портфолио. За помощью она обратилась к заместителю директора. В процессе беседы учителем были сформулированы следующие трудности предстоящей аттестации: сжатые сроки оформления портфолио, отсутствие требуемой документации. Следующим шагом было выяснение заместителем директора шагов, которые мог бы предпринять учитель для успешного прохождения аттестации. Учитель вспомнила о предложениях, которые поступали к ней о выступлении на «круглом столе», написании журнальной статьи, участии в конференции и т. д. Заместитель директора предложил учителю составить план работы по подготовке к аттестации на неделю и на три недели. План учителем был тут же составлен. Последним был вопрос о помощи, которая возможно необходима учителю. Учитель Н. попросила проконсультировать ее о написании статьи. Впоследствии эта помощь учителю была оказана. За время беседы зам. директора не давал советы, не успокаивал, а спрашивал, состояние учителя изменилось. Если в начале учитель высказывала сомнения в своих силах, была тревожна, то в конце беседы, составив примерный план действий на ближайшее время, она успокоилась, ее позиция сменилась с установки «я ничего не смогу» на установку «у меня есть шанс». Вопросы, задаваемые зам. директора, не были наводящими. Ответы на них знал только учитель. Целью зам. директора было помочь учителю самому ответить на свои вопросы, развеять страхи, т. е. самому помочь себе. Н. приходила на консультации с заместителем директора в установленные сроки, строго следовала составленному ею плану действий и успешно прошла аттестацию.

Коучинг дает очень хорошие результаты в ситуации неопределенности, быстрой смены условий работы, как это произошло с учителем Н. Зам. директора на тот момент тоже не был досконально знаком с новой формой аттестации, но той информации, которой в первый момент владел учитель, хватило, чтобы начать движение по достижению цели. Высокая эффективность коучинга объясняется тем, что выводы или решения, которые были сделаны учителем, являются его собственными находками. Следствие этого – высокая мотивированность на выполнение решений или их внедрение, а также повышение самооценки учителя и веры в собственные силы. Обладая опытом собственного сопровождения, учитель сможет транслировать его на своих учеников, например, организовав тьюторское сопровождение ученика или полноценную работу с ученическими портфолио.

Применение технологии коучинга способствует повышению активности учителя, уровня его профессионализма и как следствие повышению качества образования.

#### **Список литературы**

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. 2-е изд., доп. – М.: Эгвес, 2011. – 152 с.
2. Образование через всю жизнь: теория и практика непрерывного образования для устойчивого развития: тр. рос.-болг. междунар. сотрудничества / сост. Н.А. Лобанов; под ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова и М. Теневой. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010.

## **ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Н. Н. Азизходжаева**

Современное образовательное пространство характеризуется разнообразием педагогических технологий и инноваций, которые направлены на реализацию личностной парадигмы образования обучающегося. Модернизация образования в Узбекистане определяет пути достижения нового качества образования. В этом контексте меняются требования к подготовке будущих учителей в системе высшего педагогического образования.

В период обучения в вузе происходит освоение основных профессиональных ценностей. У будущих учителей формируется личностная потребность в самосовершенствовании. Определяются такие качества как способность принимать решения, нести ответственность, развивать профессиональные умения и качества. В этих условиях необходимо содействовать достижению высших уровней профессионализма. Как известно, именно акмеологический подход направлен на выявление объективных и субъективных факторов профессионализма личности как проявлений вершин в профессиональной деятельности специалиста, его самосовершенствования и саморазвития. В исследованиях А.А. Бодалева отмечается, что малые акме – это предвестники макроакме человека. Они зависят от того, как складывается профессиональное развитие в студенческие годы. Период студенчества характеризуется активным формированием жизненной стратегии личности, направленной на успешную жизнедеятельность и дальнейшую перспективу устойчивого профессионального статуса в современном обществе.

Достижение высших результатов – профессионального акме в образовательных системах изучали А.А. Бодалев, О.П. Бурдакова, А.А. Дергач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др. В соответствии с теорией С.Г. Вершловского, позиция педагога рассматривается как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности и необходимое условие осуществления педагогической деятельности. Понятие «акмеологическая позиция» базируется на идеях акмеологии как науки о достижении профессионально-жизненных вершин. Акме является вершиной развития человека и означает не конечный пункт жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения.

Вершины достижений будущего учителя зависят от того, как складывалось его профессиональное развитие во время студенчества. В этот период особое значение имеет «малое акме», т. е. выход индивида на свои вершины, типичные для этого периода. Акмеологическая позиция будущего педагога – это ориентация на высокие результаты и достижения педагогического труда, на развитие творчества учителя при наличии устойчивых гуманистических мотивов профессиональной деятельности. Акмеологическую позицию можно характеризовать как интегративную характеристику личности, которая одновременно является результатом, достижением развития личности и потенциальной силой, двигателем дальнейшего развития человека, это форма активности личности. В содержание акмеологической позиции включаются



следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, рефлексивно-оценочный, коммуникативный, мотивационный. При формировании акмеологической позиции будущего учителя предлагается целеполагание, информационный синтез, проектирование деятельности, исполнительские действия, рефлексия. Решение вопросов сформированности акмеологической позиции будущего учителя связано с определением интегративных критериев, к которым относятся: самообразование, профессионально-личностные качества, доминирующая позиция, стиль педагогической деятельности, стремление к достижению успехов, самоопределение, самоуважение и уважение к другим, которые определяются во взаимосвязи и аккумулируются в профессиональной деятельности.

Акмеологическая позиция как педагогическое явление имеет многомерный характер. При определенных условиях она может выступать и целью и результатом образовательного процесса, а также методом, определяющим сущность педагогического явления. Педагогические условия, способствующие развитию акмеологической позиции включают в себя: (а) амплификацию дисциплин психолого-педагогического, (б) предметно-методического циклов и (в) педагогической практики. Соблюдение этих условий позволяет уменьшать «разрыв» между теорией и практикой, создать педагогическое поле коллективного «акме», позволяющее скоординировать и согласовать деятельность всех обучающихся, обеспечить высокую мотивацию успеха, стремление студентов к совершенствованию личностных качеств и профессиональных умений.

При организации учебного процесса необходимо использовать активные методы обучения, новые педагогические технологии и инновационные методы обучения. На учебных занятиях студенты должны использовать новые навыки и умения, разрабатывать собственную стратегию и действия, демонстрировать свои теоретические и практические знания и умения. На учебных занятиях должны использоваться игры-тренинги, специальные упражнения, педагогические задачи. Практические задания должны обеспечивать когнитивный компонент акмеологической позиции, умение студентов диагностировать собственные знания, умения и навыки. Участие в этих занятиях должны побуждать студентов к рефлексии, осознанию и переосмыслению собственных мотивов, целей, интересов. Студенты должны обучаться способам творческого решения профессиональных проблем, планированию собственного саморазвития и профессионального совершенствования. Упражнения, проводимые на практических занятиях, должны обеспечивать мотивационный, коммуникативный, эмоционально-ценностный компоненты акмеологической позиции. Занятия по рефлексии должны быть направлены на развитие умений проводить самоанализ и самооценку собственной деятельности. Содержание этих занятий должно определяться умением студентов решать профессиональные задачи и отвечать эмоционально-ценностному и рефлексивно-оценочному компоненту акмеологической позиции.

Особенностью обучения студентов должно стать создание условий для самостоятельного учета и оценки собственных достижений. С этой целью можно использовать профессиональное портфолио, куда студенты могут

вкладывать выполненные задания, упражнения, сочинения, эссе, результаты тестов, картины рейтинг-контроля и др. Процесс формирования акмеологической позиции будущего учителя связан с использованием акмеологических технологий обучения, т. е. таких технологий, которые направлены на обеспечение успеха каждого студента. Педагогическая технология – это процесс доведения поставленной цели до прогнозируемого результата в рамках конкретной педагогической системы. Акмеологическая технология обучения – это технология достижения успеха и высоких результатов в обучении и развитии будущего учителя на основе устойчивой мотивации достижений, это системно-ориентированное развивающее обучение, построенное путем проектирования учебного процесса и поэтапной диагностики. Акмеологическая технология поэтапно организует познавательную деятельность будущего учителя, обеспечивает ему успех в обучении и развитии. Задача педагога – целенаправленно проектировать развитие будущего учителя через организацию его ведущей деятельности, в процессе которой происходит интеллектуальное, личностное, социально-коммуникативное развитие личности. К числу акмеологических технологий можно отнести: игровые, тренинговые, технологии развивающего обучения; технологии личностно ориентированного обучения; метод проектов; проблемное обучение.

Сформированная акмеологическая позиция во многом обуславливает конкурентоспособность педагога, становление его профессиональной и социальной успешности. Этот процесс протекает результативно тогда, когда у будущего учителя сформировано такое профессионально-личностное качество, как коммуникативность. Акмеологическая позиция будущего учителя – это интегративная характеристика личности, ориентированная на высокие результаты и достижения педагогического труда, на развитие творчества учителя и ученика при наличии устойчивых гуманистических мотивов профессиональной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Дергач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма.
2. Кузьмина Н. В., Зимичев А. П. Проблемы акмеологических наук. – СПб., 1990.
3. Манойлова М. А. Эмоциональная компетентность педагога и ее развитие в процессе профессиональной подготовки в вузе // Современные технологии в высшем и среднем профессиональном образовании: Материалы 4-й регион. научн.-метод. конф. – Псков: ПГПИ, 2003. – С. 159–160.

## **ОТНОШЕНИЕ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ**

**Г. В. Марченко**

Национальная доктрина развития образования, утвержденная Указом Президента Украины от 17 апреля 2002 г., определяет основы развития непрерывности образования в стране с учетом мировых тенденций развития образования через всю жизнь, а также социально-экономических, технологических и социокультурных изменений, которые происходят повсеместно. Реализация принципа непрерывности образования осуществляется путем обеспечения преемственности содержания и координации учебно-воспитательной деятельности на разных ступенях образования. Государственные документы Украины по вопросам образования определяют основные направления непрерывности, а именно: (а) создание интегрированных учебных планов и программ; (б) формирование и развитие учебных научно-производственных комплексов подготовки специалистов; (в) внедрение и развитие дистанционного образования; (г) организацию обучения в соответствии с потребностями личности и рынка труда на базе профессионально-технических и высших учебных заведений, учреждений последипломного образования и пр.; (д) обеспечение преемственности между средним, профессионально-техническим, высшим и последипломным образованием. Однако одним из главных аспектов реализации идеи непрерывности государство определяет «формирование потребности и способности личности к самообразованию, а также оптимизацию системы переподготовки работников и повышения их квалификации, модернизацию системы последипломного образования на основе соответствующих государственных стандартов» [2]. Осуществление реформ, необходимость обеспечения их результативности активизирует пристальное внимание педагогической общественности к повышению качества и эффективности работы педагогических кадров. Решение данной проблемы непосредственно связано с повышением профессионального мастерства педагогов, для чего используется широкий арсенал разнообразных средств и форм, среди которых важное место занимает научно-методическая деятельность.

В системе внутренних индивидуально-психологических ресурсов личности учителя особое место занимает мотивационный компонент, поскольку именно от внутренних установок, убеждений педагога зависит его отношение к профессиональному самосовершенствованию, а значит и качество целостного педагогического процесса. В свете выше изложенного нами было проведено исследование отношения студентов разных курсов высшего педагогического учебного заведения к идее непрерывного образования, результаты которого представлены на рисунке.

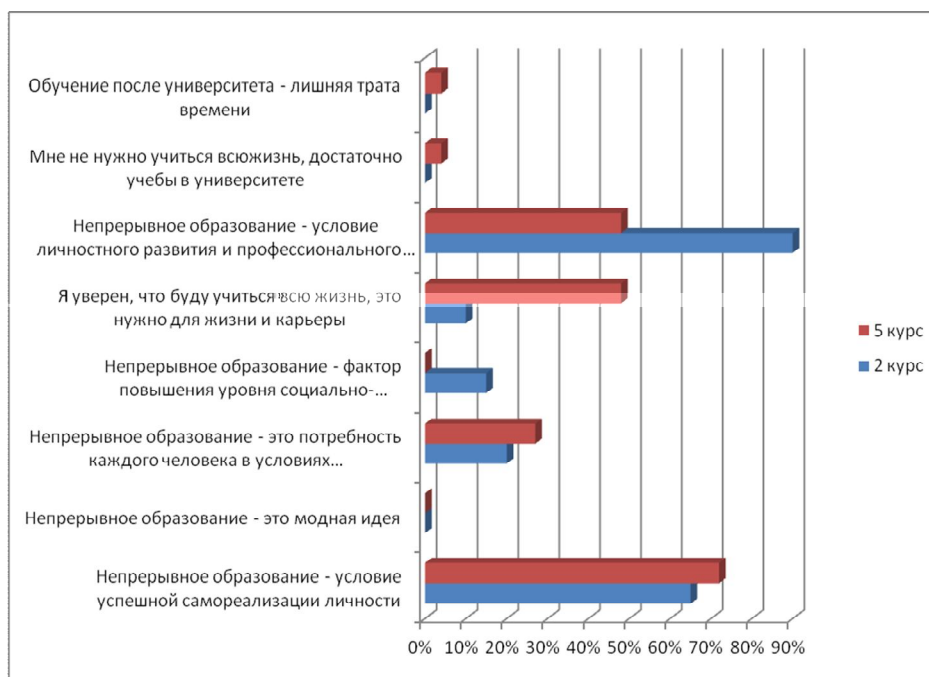


Рис. Гистограмма

Студентам II и V курсов факультета английского языка было предложено восемь утверждений (они указаны в гистограмме), из которых они выбирали те, которые, по их мнению, являются верными. По мнению большинства студентов обоих курсов, непрерывное образование – это условие личностного развития, профессионального совершенствования, успешной самореализации личности, т. е., для студентов обоих курсов ведущими являются личностные мотивы, связанные с саморазвитием, самосовершенствованием, самореализацией личности будущего учителя. Позитивным моментом считаем то, что практически никто из студентов не рассматривает непрерывное образование в качестве модной идеи. У студентов II курса присутствуют кроме сильных личностных еще и мотивы, связанные с развитием общества и государства, мотивы общественной направленности, которые практически отсутствуют у студентов V курса. Такая ситуация может объясняться тем, что студенты младших курсов более идеалистично настроены, чем старшекурсники, которые достаточно тесно столкнулись с реалиями современности, и к выпускному курсу практически утратили все иллюзии о реальной жизни. Подобные результаты могут свидетельствовать о том, что выпускники не ощущают себя гражданами страны, не чувствуют себя социально защищенными, а следовательно, ничем не обязаны своей стране. Некоторые студенты V курса (4 %) рассматривают непрерывность образования как нечто лишнее, ненужное в их жизни, поскольку считают возможным прожить жизнь, ограничившись образованием, полученным в высшем учебном заведении. К счастью, их позицию не разделяют студенты II курса, что в определенной мере

вселяет оптимизм, дает возможность надеяться, что будущее у страны все-таки есть, если подрастают учителя, нацеленные на непрерывное образование для собственного роста и развития страны.

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о том, что внимание ученых и педагогов-практиков к развитию и совершенствованию индивидуальных форм научно-методической работы не является случайным и напрасным. Напомню, что еще Д. Писарев в свое время отмечал, что тот, «кто ценит жизнь мысли, тот знает очень хорошо, что настоящим образованием является только самообразование...Нужно учиться в школе, но многим больше необходимо учиться после выхода из школы, и это второе умение по своим результатам, по своему влиянию на человека и на общество несравненно важнее первого» [3].

Самосовершенствование – важный аспект творческой деятельности педагогов. При отсутствии мотивации к непрерывному образованию любые формы повышения квалификации не дают эффективных результатов. Главной задачей и индивидуальных, и групповых форм научно-методической работы учителя в рамках стратегии непрерывного образования является мотивирование педагога к самосовершенствованию, повышению личной квалификации, превращение учителя в субъекта данного процесса. Помимо традиционных индивидуальных форм научно-методической работы (работа учителя над научно-методической проблемой, самообразование, докурсовая и послекурсовая подготовка, стажировка, консультирование, творческие отчеты педагогов, наставничество и пр.), все более широкое признание получают мастер-классы, презентации творческих достижений, индивидуальные творческие выставки «Я аттестуюсь» и пр.

Закон Украины «Об образовании» гарантирует педагогическим работникам возможность повышения квалификации, переподготовку, свободный выбор содержания, программ, форм обучения, учебных заведений, учреждений и организаций, которые осуществляют повышение квалификации и переподготовку [1]. Результаты наших исследований убеждают в готовности молодежи к образованию на протяжении всей жизни.

#### **Список литературы**

1. Закон Украины «Об образовании» (1991).
2. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html> Режим доступа 4.03.2012.
3. Писарев Д. И. Соч. : [Текст] в 4 т. – М., 1956. – Т. 3. – 527 с.

## **НЕСООТВЕТСТВИЕ МЕЖДУ СТИЛЯМИ ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ДЛЯ УСПЕХА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А. М. Татаринцева**

Появляется все больше исследований, посвященных вопросу влияния согласованности между стилями учения и преподавания на результаты познавательной деятельности учащихся. Если считать, что учебные ресурсы имеют собственный стиль, то в случае соответствия дополнительных методов или материалов стилям учения у студентов повышается их успеваемость и улучшается отношение к процессу обучения, что подтверждается рядом исследований [4; 10; 11].

*1. Что такое стиль учения?* В литературе предлагается множество определений понятия «стиль учения», в частности: это условия, при которых человек начинает концентрироваться на новой информации, усваивать, обрабатывать и запоминать ее [9], этот стиль отражает общие различия в подходах к учебе в зависимости от того, в какой степени люди выделяют каждую из четырех моделей процесса обучения, что оценивается с помощью теста самооценки «Определение стиля учения» [12]. Между тем, как обучает преподаватель, и насколько хорошо учатся студенты, существует положительная взаимозависимость [1]. Чем больше стиль преподавания соответствует стилю учения студента, тем больших успехов в учебе он добивается. Концепция стиля учения включает 21 переменную [4]. При работе студентов и преподавателей с аналогичными сильными сторонами восприятия Бьюэлл (Buell) [5] наблюдал повышение успеваемости и улучшение отношения к учебе. В ходе исследования учащихся, входящих в группу риска, было установлено, что большинство плохо успевающих студентов отдают безусловное предпочтение преподавателям демократичного, а не авторитарного типа [9]. Автор предполагает, что для выявления некоторых элементов стиля можно сформировать различные учебные направления и позволить студентам поэкспериментировать с процессом обучения, применяя способы, созвучные собственным им стилям.

Как преподавателям учитывать эмоциональные составляющие личности студентов? Признание и учет стиля учения студента в процессе преподавания способствует повышению его мотивации. Учащиеся, для которых характерны «короткие промежутки внимания», обрабатывают информацию глобально и работают одновременно над несколькими заданиями. Преподавателям необходимо делать «остановки», чтобы дать учащимся время на доведение выполнения заданий до конца. Менее упорные студенты являются «глобалами» и обрабатывают информацию иначе, чем настойчивые аналитики [12]. Менее ответственный студент лучше всего реагирует на: (а) информацию о том, почему то, чему вы хотите его научить, важно; (б) демократичный, нежели авторитарный, тон; (в) возможность выполнения задания по-своему. Автор хотел бы порекомендовать преподавателям следующее: давайте на выполнение задания немного больше времени; скажите

студентам, что они могут работать самостоятельно или с товарищем в зависимости от предпочтений; если они решили работать с вами, значит, им это необходимо; если студенты задают дополнительные вопросы по заданию, значит им нужно, чтобы оно было более структурированным (запишите указания на доске, позвольте таким студентам ознакомиться с ними, используйте символы, чтобы помочь студентам-визуалам/глобалам легче разобраться в инструкциях).

Как преподавателям учитывать социологические элементы стилей учения? Студенты, сориентированные на авторитет, не всегда способны учиться самостоятельно или в паре с товарищем, и им, возможно, потребуется предложить сесть рядом с вами для получения инструкций, помощи и закрепления материала. Как преподавателям учитывать сильные стороны восприятия студентов? Многие люди, как правило, являются аналитиками или визуалами; они лучше воспринимают информацию в виде печатного текста. Глобальные визуалы сначала рассматривают диаграммы и иллюстрации. Некоторые учащиеся классифицируют задания и с помощью анализа определяют, какие из них необходимо выполнить в первую очередь, выбирают то, что кажется подходящим, начинают экспериментировать, применяя практический подход. Это, скорее всего, аналитики/тактилы. Глобалы/тактилы анализируют каждую часть задания. Некоторые студенты предпочитают перечитывать инструкции. Так проще всего выполнять задание студенту-аналитику или аудиалу. Глобалы/аудиалы обращаются за дополнительными инструкциями, просят преподавателя подойти, повторить, синтезировать информацию. Студенты выполняют свою работу в соответствии с присущим им стилем обработки информации и сильными сторонами восприятия. Студенты-аудиалы (около 30 %) запоминают 75 % услышанного во время 40-минутной лекции. Для многих людей данный способ усвоения информации является самым сложным. Учащиеся-визуалы (примерно 40 %) запоминают 75 % прочитанного или увиденного. Они подразделяются на аналитиков и глобалов. Тактилы запоминают то, что записывают (в случае аналитиков) или зарисовывают (в случае глобалов). Кинестетики лучше всего запоминают то, что испытывают на опыте, поэтому для них важно ходить, делать, перемещаться, действовать. Проводились экспериментальные исследования, в которых студентов обучали на основе согласованных и несогласованных сильных сторон восприятия. В каждом случае авторы исследований [3; 5; 7; 13] утверждают, что статистически более высокие оценки по результатам тестирования получали студенты, которые изучали новую информацию с помощью предпочтительных для них средств. У Кроона (Kroon) [13] студенты из группы, в которой применялись методы преподавания, соответствующие их стилям учения, получили значительно более высокие оценки и дополнительную значимость при использовании средства обучения, соответствующего их сильным сторонам второго или третьего порядка. Обучение в виде лекций эффективно лишь в случае аудиалов или аудиалов/тактилов, которые слушают материал и ведут конспект. По мнению автора, преподавателю, намеревающемуся читать лекции, целесообразно излагать новый и сложный материал с учетом сильных сторон восприятия каждого студента и закреплять его через сильные стороны второго или третьего порядка для повышения эффективности лекций.

Можете ли вы определить сильные стороны своего стиля преподавания? Если вы обрабатываете информацию как аналитик, вы никогда не задумывались о том, как учить чтению, математике или естественным наукам глобально. Если вы обрабатываете информацию как глобал, вам редко удастся не отвлекаться от темы без структурированного плана лекции. Оба подхода верны: важно преподавать весь необходимый материал по программе, делать это с учетом учебных предпочтений студентов и соотносить их с успехами студентов. Таким образом, преподаватели обеих категорий могут выиграть от понимания способа, с помощью которого можно доносить информацию до студентов, применяющих и тот и другой подход к ее обработке. Рамирес (Ramirez) [4] считает, что большинство преподавателей обрабатывают информацию, главным образом, как аналитики, тогда как большинство студентов вузов обрабатывают информацию, в основном, как глобалы. Поэтому тип обработки информации является одним из важных элементов стиля учения.

*II. Что такое стиль преподавания?* По мнению ученых [4; 8; 9], существует множество способов преподавания одного и того же материала; некоторые люди делают это вербально или визуально, другие – экспериментально. Все способы эффективны, однако по-разному для разных студентов. Барнс (Barnes) [2] заявляет о наличии трех существенно различающихся между собой стилей преподавания: (а) замкнутый – формальный дидактический стиль с небольшой долей обсуждения; (б) рамочный – преподаватель предоставляет общую структуру знаний без участия студентов; (в) переговорный – преподаватели и студенты активно обсуждают материал. Как и в случае стиля учения, перцептивная коммуникация является лишь одной из составляющих стиля преподавания. Выделяют девять основных компонентов стиля преподавания: (1) *учебное планирование* включает диагностику, определение учебных установок и проведение оценки каждого студента. Для диагностики важно знать о способностях, стиле учения, интересах, развитии навыков, способности запоминать информацию, способе формирования понятий у каждого студента. Определение установок включает планирование и использование материалов и учебных заданий, рассчитанных на восприятие с помощью нескольких органов чувств, на различных уровнях [9]; (2) *методы преподавания* означают применяемый преподавателем способ распределения студентов по группам для обучения, планирования ресурсов, использования интерактивных методик, применения основных способов для обучения каждого студента; (3) *распределение студентов по группам* – способ, с помощью которого преподаватель организует процесс обучения: в группах, парах, самостоятельно, в укрупненных группах, обучение один на один; (4) *планировка учебной аудитории* отражает способ организации пространства с учетом характеристик студентов; (5) *среда преподавания* включает расписания, различные виды учебных пунктов, факультативные виды учебной деятельности; (6) *методики оценки* означают методы, исж



означает отношение преподавателя к основным качественным характеристикам программы; (9) *типы студентов* – типы студентов, с которыми предпочитает работать преподаватель. Свой стиль преподавания можно определить с помощью теста «Определение стиля преподавания» (Cafferty, 2000).

Вузы все больше разнообразят свои возможности по обеспечению полноценного непрерывного образования, открывающего новые возможности для людей. Это непосредственно связано с готовностью преподавателей вкладывать свое время, ресурсы и усилия для обучения студентов в соответствии с их уровнем подготовки, интересов и предпочтительными стилями учения.

#### Список литературы

1. Adams J.F. Learning Style Preferences. – USA : KOGAN PAGE, 2003.
2. Barnes D. Language and Learning. Journal of Curriculum Studies, 3(1), 27-38. 2001.
3. Bauer E. Learning Style Perceptual Preferences. – USA: HILL BOOK, 2001.
4. Bruno J. Effects of matching and mismatching college students' hemispheric preferences. Journal of Educational Research. – 2010. – 83(5) – P. 283-288.
5. Buell B.G. Perceptual preferences as variables. – USA: JOSSEY-BASS, 2007.
6. Cafferty E. An analysis of student performance based upon the degree of match among the cognitive styles of lecturers and students. – USA: TEACHER COLLEGE, 2000.
7. Carbo M. Teaching students through their individual styles. – USA: PRAEGER, 2000.
8. Curry L. The concept of a cognitive learning style. – Canada: PALO ALTO, 1987.
9. DeBello T. Hemispheric preference. The American Biology. – 1990. – 44 (5). – P. 291–294.
10. Douglas C. B. Making biology. American Biology Teacher. – 1999. – 4 (50). – P. 277-299.
11. Gardiner, B. An experimental analysis of selected teaching strategies. – USA: WILEY, 1986.
12. Kolb D. Learning Style Inventory. – USA: MCGRAW-HILL, 1985.
13. Kroon D. An experimental investigation of the effects on academic achievements and the resultant administrative implications of instruction congruent and non-congruent with secondary, industrial arts students' learning style perceptual preference. – USA: PERGAMON, 2005.

## **ПОРТФОЛИО ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ**

### **О. Бомбарделли**

Цель данного доклада состоит в описании и анализе учительского портфолио, связанного с преподаванием прав и обязанностей гражданина. В ней вкратце описывается опыт обучения студентов университета Тренто (Италия) в 2010–2012 гг.

В недавних исследованиях (см. международное исследование 2010 г. в области преподавания прав и обязанностей гражданина, проведённое Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений, IEA), нацеленных на способы подготовки молодёжи ряда стран к выполнению своей гражданской роли в XXI в., продемонстрированы показатели в этой области. Ещё в 1999 г. Международная ассоциация по оценке образовательных достижений провела исследование преподавания прав и обязанностей гражданина (CIVED) и выяснила, что учителя не чувствуют себя подготовленными к таким урокам. В отчёте комиссии Евросоюза по образованию «Эвридика» за 2005 г. отмечается, что во многих странах в профессиональную подготовку учителей не входит курс прав и обязанностей гражданина (Eurydice, 2005, с. 2). Резолюция Европейского парламента по повышению качества образования учителей, принятая в 2008 г., призывает сделать образование в области прав и обязанностей гражданина обязательным предметом и при подготовке учителей, и в школах, чтобы учителя и ученики имели необходимые знания по правам и обязанностям граждан страны и Евросоюза и могли проанализировать и критически оценить актуальные политические и социальные ситуации и процессы (ст. 23 резолюции Европейского парламента от 23/09/2008). В любом случае «приказами изменить укоренившиеся привычки людей невозможно; сделать это могут только они сами, когда действительно захотят и почувствуют в этом значительную потребность» (Amado и Ambrose 2001 с. xviii), особенно в таких областях, как изучение прав и обязанностей гражданина, где до сих пор существует разрыв между политикой и её реализацией.

Портфолио может поддержать оценку по «более мягким» областям, таким как эмоциональный аспект работы учителем, а также содержание учебного процесса и критическое мышление или образование в области прав и обязанностей гражданина, и создать мотивацию для усовершенствования. Shulman определяет рабочее портфолио учителя как «структурированную документальную историю ряда направленных или контролируемых действий по обучению, подкреплённую образцами студенческих портфолио и полностью осознаваемых только через рефлексивное письмо, обдумывание и беседу» (Shulman 1998, с. 37). В данном докладе портфолио рассматривается как инструмент профессионального развития, а не как средство оценки или сертификации. Основная цель данного портфолио состоит в том, чтобы усилить желание будущих и действующих учителей и их преподавателей задумываться о собственном поведении для профессионального роста и чувствовать себя способными руководить учениками при обучении их правам и обязанностям гражданина.

В данном докладе также предлагаются небольшие дополнения к ранее опубликованному. В конце представлена подборка документов, подтверждающая наши теоретические положения. В портфолио входят примеры работы, планы со стратегиями, ресурсами и резюме полученного опыта. Использование портфолио и обратная связь с обучаемыми обеспечивает приобретение требуемой компетенции. Принимается следующее определение понятия компетентности, предложенное в европейском проекте Tuning («Настройка»): «Компетентность представляет собой динамичное сочетание когнитивных и метакогнитивных умений, знаний и понимания, межличностных, интеллектуальных и практических навыков и этических ценностей. Воспитание такой компетентности является целью всех образовательных программ, построенных на знаниях и понятиях, разрабатываемых в течение многих веков и унаследованных нами. Компетентность развивается во всех составляющих курса и оценивается на различных этапах программы» (Wagenaar 2008).

Преподавание прав и обязанностей гражданина. В преподавании прав и обязанностей гражданина различаются познавательные и установочные компоненты и поведенческие аспекты (Bombardelli, 1993). Они связаны со знаниями и концептуальным пониманием, интересами, умениями и компетентностью, ценностями и убеждениями студентов. В рекомендации Европейского парламента и Совета по ключевой компетенции в области непрерывного образования, изданной в 2006 г., социальная и гражданская компетентность определяется следующим образом: «В неё входит личная, межличностная и межкультурная компетентность, охватывающая все формы поведения, позволяющая людям эффективно и конструктивно участвовать в социальной и профессиональной жизни, и особенно ориентироваться во всё более расслаивающемся обществе, а при необходимости разрешать конфликты. Гражданская компетентность позволяет принимать участие во всех сторонах гражданской жизни, так как знакомит с социальными и политическими концепциями и структурами и воспитывает приверженность к активному и демократическому участию». Термин «права и обязанности гражданина» может относиться к знанию и реализации прав и обязанностей, начиная с социокультурного и кончая политическим и экономическим измерениями, тесно связанными между собой. В портфолио представлены следующие аспекты учительской профессии: (а) знание студентов, общества, самого себя, значение роли учителей, цели образования и школ; (б) дисциплинарные и междисциплинарные навыки; (в) навыки межличностного общения и сотрудничества; (г) организаторские и преподавательские способности; (д) профессиональное развитие, сосредоточение навыков и ценностей на получении всестороннего образования в области прав и обязанностей гражданина.

Различные аспекты образования в области прав и обязанностей гражданина входят во все предметы и всю школьную жизнь. Исследовательские программы могут подчеркнуть глобальную взаимозависимость, усилить информированность и восприимчивость к «мировым проблемам», поддержать соблюдение прав и обязанностей гражданина. Учить правам и обязанностям гражданина в школе, изучать соответствующие документы и развивать критическое мышление, не впадая в нравоучительность, трудно. Гражданским об-

разованием нельзя пренебрегать в образовательной политике, разработанной для начального обучения и обучения на производстве.

Учительское портфолио по обучению правам и обязанностям гражданина. При создании портфолио будущие и действующие учителя размышляют над умениями и знаниями, необходимыми для преподавания, проверяют свою компетентность и ценности, свою способность поддержать студентов в выстраивании личного плана развития учеников, развивают навыки самооценки. Рассмотрим несколько примеров.

(а) В раздел «Знание студентов, общества, самого себя, значение роли учителей, цели образования и школ» входят следующие пункты: «Мне известно, какие трудности испытывает в глобальном мире общество знаний»; «Я понимаю значение обучения правам и обязанностям гражданина в школе»; «Я думаю о значительной роли учителей, целях образования и школ в долгосрочной перспективе»; «Я думаю о собственной социальной и гражданской позиции и о позициях моих учеников»; «Я осознаю свою открытость трансграничному сотрудничеству»; «Я глубоко осознаю свои педагогические убеждения и систему ценностей в области образования, многообразия и национально-культурной специфики, социальной интеграции этнических, гендерных, инвалидов, религиозных, языковых и многих других групп населения, полного соблюдения прав человека, в том числе равенства как основы демократии, понимания различий между системами ценностей и работы над ведением межкультурного и межрелигиозного диалога в целях социальной интеграции» и др.

(б) В отношении «дисциплинарных и междисциплинарных знаний» в портфолио записано: знакомство с преподаваемой дисциплиной (политология, история, экономика, право и т. д.); знания о сообществе, живущем вокруг школы; осведомлённость о текущем положении дел в собственном регионе (стране) и за границей; знание и понимание исторических, социокультурных и идеологических контекстов. Для этого необходимо знание официальных регулятивных документов и учебных планов, изданных национальными министерствами и местными властями, информация о рекомендациях ведущих международных организаций, таких как ЮНЕСКО, Совет Европы и т. д. Для продвижения принципов и достижения целей ответственного исполнения роли гражданина важно обращать внимание на лучшие исследования по преподаванию гражданских тем и оказанию помощи учениками в развитии гражданских навыков, в основе которых лежат концепции демократии, правосудия, равенства и гражданских прав.

(в) Что касается этого пункта, характеризующего «навыки межличностного общения и сотрудничества», то в портфолио присутствуют следующие темы: «личные отношения и отношения, возникающие в ходе образовательного процесса; динамика общения, социальный и учебный климат в классе, в школе, нормы молчаливого согласия, дисциплина, правила поведения, сочувствие; включённость коллег (работа в команде), директора школы, родителей, обязательство по предотвращению конфликтов и насилия в школе и др.

(г) В разделе «организаторские и преподавательские способности» предусмотрен процесс разработки учебного плана, когда каждый студент вносит пункты, заставляющие подумать о том: на каком уровне он (она) умеет

разрабатывать стратегии обучения и создавать образовательную среду, использовать открытые формы образования, ориентированные на проект и ученика; как использовать и создавать новые учебные материалы, технологии, мультимедийные средства; знает ли он (она) наиболее эффективные методы учебной работы студентов; верит ли он (она) в каждого ребёнка и поддерживает его в решении учебных проблем. Они думают о том, насколько он или она умеет руководить учениками в приобретении навыков, необходимых бдительному и ответственному гражданину в развитии ответственности, солидарности, чувства справедливости, чувства принадлежности к своей местности, стране, Европе и миру, в готовности участвовать в демократическом принятии решений, а также в демонстрации понимания и уважения к общим ценностям, необходимым для единства сообщества. Для этого необходимо критическое и творческое осмысление и конструктивное участие в школьной жизни (например, дебаты, студенческий совет) и в деятельности сообщества, а также гражданская деятельность, поддержка социального многообразия, единства и устойчивого развития, готовность уважать ценности других, участие в голосовании. Для этого необходимо подумать о том, как автор портфолио может использовать стратегии для успешного управления классом и т. д. Педагоги-практиканты оценивают, как они умеют справляться с такими ситуациями, когда они дают студенческим группам различные параллельные задания, насколько они умеют приспосабливать стратегии и материалы к соответствующим потребностям студентов, выстраивать связи, создавая партнёрство с действующими лицами социальной среды. Они анализируют свои способности оценивать навыки, контролировать свой прогресс, принимать советы по конкретным процессам и устанавливать обратную связь в новых формах.

(д) В контексте «профессионального развития» присутствуют следующие пункты: «Я уверен в имеющейся у меня на данный момент компетентности, сложившейся в результате полученного образования и педагогической практики.»; «Я умею анализировать свой педагогический опыт и имею собственный педагогический стиль.»; «Я отслеживаю решения в школьной сфере и вношу свой вклад в разработку школьной политики»; «Я участвую в общественных дебатах по образовательным темам и являюсь активным членом профессиональной педагогической ассоциации и т. д.»; «Я проявляю интерес к возможностям дополнительного и непрерывного образования»; «Я знаю, что учитель является образцом для подражания и соблюдаю профессиональную этику». Конечно, данный перечень пунктов портфолио не является исчерпывающим. Он зависит от учебной ситуации авторов на пути к достижению целей преподавания прав и обязанностей гражданина и профессионального роста.

Таким образом, в данном докладе утверждается, что учитель (и учитель-практикант, и преподаватель учителей и т. д.) должен знать о своей компетентности, ценностях и убеждениях, особенно в такой деликатной сфере, как образование в области прав и обязанностей гражданина. Хороший портфолио является инструментом, помогающим авторам в развитии или изменении своего профессионального роста. Он полезен, если состоит их результатов самоанализа, добровольно проведённого авторами. С его

помощью на смену пассивному ожиданию внешнего суждения приходит более высокий уровень наблюдения, метамышление и самокритика. В обучение учителей в области преподавания прав и обязанностей гражданина входят проблемы социальной справедливости, компетентность в которых позволяет личности эффективно и конструктивно участвовать в социальной и профессиональной жизни, узнавать об этических и политических проблемах и разбираться в них. Учительское портфолио можно считать предпосылкой к развитию преподавания прав и обязанностей гражданина в школе.

#### Список литературы

1. Amado G., Ambrose A. The transitional approach to change – London Karnac, 2001.
2. Bombardelli O. Educazione civico - politica nella scuola di una società democratica. – La Scuola, Brescia, 1993.
3. European Parliament Resolution on improving the quality of teacher education 23/09/2008  
URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0422&language=EN>
4. Abs H.J., Veldhuis R. Indicators on Active Citizenship for Democracy. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center Ispra. – Italy, 2006. P. 4-5.
5. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)  
URL: [http://www.eduserver.de/innovationsportal/zeigen\\_e.html?seite=4653](http://www.eduserver.de/innovationsportal/zeigen_e.html?seite=4653)
6. Council of Europe, Recommendation 1849 (2008) for the promotion of a culture of democracy and human rights through teacher education,  
URL: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/EREC1849.htm>
7. European Parliament. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), December 2006.  
URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_en.htm) .
8. Eurydice Citizenship education at school in Europe, 2005.
9. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, CIVED Civic Education Study. URL: <http://www.iea.nl/cived.html#c382>.
10. Shulman L. S. Teacher Portfolio a theoretical activity. in With Portfolio in Hand. 1998.
11. Validating the new teacher professionalism. ed. N.Lyons 23-38. – New York and London: Teachers College Press.
12. Wagenaar R. Learning Outcomes a Fair Way to Measure, Performance in Higher Education: the TUNING Approach, IMHE 2008, OECD's Higher Education Management and Policy Journal, 2008.

## **ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ СЕРБИИ БЕЗ ОТРЫВА ОТ ПРОИЗВОДСТВА<sup>1</sup>**

**М. Марушич  
А. Пеятович**

Анализ систем непрерывного педагогического образования может быть сориентирован на содержание программ повышения квалификации и формы их организации. По мнению Хобарта (Hobart, 1987, с. 787), в каждой системе педагогического образования можно выделить три компонента: подготовка к воплощению конкретного содержания курса – профессиональные знания; подготовка к работе в классе – педагогические знания; а также подготовка, направленная на развитие личности преподавателя, – развивающие знания. Среди возможных подходов к организации системы повышения квалификации учителей выделяют дефицитный подход, основанный на устранении пробелов, обнаруженных в знаниях и компетенциях преподавателей. В системах такого рода порядок повышения квалификации определяется политикой органов управления образованием. Второй подход – развивающий – направлен на преобразование неявных теорий преподавателей, стимулирование переосмысления их практики и опыта. При данном подходе участники сами принимают участие в процессе постановки целей и формирования содержания обучения (Stanković i Pavlović, 2010, с. 17–40).

В сербских школах действуют единые требования к образованию учителей-предметников начальной и средней школы – диплом о высшем образовании в соответствующей предметной области. Данный факт говорит о том, что обучение будущих учителей-предметников может осуществляться на любых факультетах, независимо от того, способны ли они предложить адекватную педагогическую подготовку<sup>2</sup>. Как следствие данных правил учителя-предметники, закончившие разные факультеты и вузы, имеют разный уровень и характер педагогической подготовки. Например, содержание программы обучения учителей физики и химии в Университете Нови-Сада на 30 % посвящено подготовке студентов к выполнению преподавательской работы (например, психология, педагогика, методика преподавания химии, методика преподавания физики, практика в школе). На ряде факультетов педагогические курсы предлагаются в качестве факультативных (например, факультативные курсы психологии для педагогов, основ педагогики и дидактики, методики преподавания истории для историков на факультете философии

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена по результатам проектов: «От поощрения инициативы, сотрудничества и творчества в образовании к новым ролям и месту в обществе» (№ 179034); «Повышение качества и доступности образования в процессе модернизации в Сербии» (№ 47008); «Модели оценки и стратегии по повышению качества образования в Сербии» (№ 179060), осуществляемых при финансовой поддержке министерства образования и науки Сербии (2011–2014 гг.).

<sup>2</sup> Описанные правила определяли начальную подготовку существующих учителей и были изменены с принятием нового закона в 2009 г.

Белградского университета). С другой стороны, существует множество факультетов, на которых будущие учителя не получают никаких знаний по педагогике или иную подготовку к работе в школе. Недостаток педагогических знаний особенно актуален для преподавателей технических предметов в средних специальных учебных заведениях (например, на факультетах машиностроения и электротехники, экономики, права и т. п. всех сербских университетов). Анализ содержания курсов, предлагаемых различными факультетами, позволяет сделать вывод о том, что главная роль в системе начального педагогического образования в Сербии отдается профессиональным знаниям. С учетом этого факта становится понятно, что педагогические знания и компетенции должны приобретаться в процессе обучения учителей по месту работы.

В сербской системе подготовки учителей без отрыва от производства участие в ряде образовательных программ является обязательным, при этом по закону объем обучения педагогов составляет сто часов в течение пяти лет. Обучение учителей, как правило, организовано в форме краткосрочных программ, главным образом, семинаров. Предлагается более 800 программ, охватывающих различные школьные предметы и педагогические дисциплины, например: методическая работа, выявление и развитие отдельных способностей у учащихся, достижения в различных профессиональных областях, качество учебников, аттестация учащихся, навыки общения, классное руководство, активное обучение и т. д. Каталог программ повышения квалификации составляется из числа программ, предлагаемых различными авторами, однако без выявления и анализа образовательных потребностей педагогов.

В 2011 г. в двух странах – Сербии и Греции – было проведено сравнительное исследование для определения характеристик образования и профессионального развития учителей. Для целей статьи приведем данные о повышении квалификации учителей в Сербии ( $N=118$ ), в частности, были заданы вопросы: как часто учителя участвуют в различных формах повышения квалификации?, выбирают ли они предметы педагогического цикла и какие?, каковы их планы по дальнейшему углублению знаний?.

Таблица

| Педагогические знания | Никогда, % | Редко, % | Профессиональные знания | Никогда, % | Редко, % |
|-----------------------|------------|----------|-------------------------|------------|----------|
| Семинары              | 21,4       | 32,1     | Семинары                | 7          | 40       |
| Конференции           | 61,6       | 32,1     | Конференции             | 25         | 49       |
| Лекции                | 36,6       | 46,4     | Лекции                  | 12         | 43       |
| Книги и журналы       | 12,5       | 45,5     | Книги и журналы         | 1          | 15       |
| Интернет              | 13,4       | 42,0     | Интернет                | 6          | 21       |

Из таблицы следует, что периодичность участия в мероприятиях на педагогические темы намного ниже по всем перечисленным формам повышения квалификации. Кроме того, 64 из 118 (54,2 %) преподавателей должны были выбрать три темы в области педагогики, которые они изучили в последнее время. В числе названных были следующие области: (а) дидактика, аттестация учащихся, принципы преподавательской деятельности, подготовка



планов и программ; (б) развитие педагогической науки, личность учителя; (в) различные формы групповой работы и семинаров; (г) активное преподавание, структуры проверки знаний; (д) педагогическая психология, общение в классе, самооценка; (е) специальное образование, образование взрослых и др. Чаще всего учителя выбирали такие темы, как аттестация учащихся, дидактика и методика, что указывает на основные их образовательные потребности и пробелы в знаниях.

Чтобы выяснить, планируют ли учителя продолжать свое обучение в будущем, мы попросили их назвать область, в которой они собираются повысить свою квалификацию. Направление дальнейшего повышения квалификации было определено 90 педагогами, что составляет 76,8 % выборки. С большой степенью вероятности можно сделать вывод о том, что остальные 23,7 % учителей не планируют расширять имеющиеся у них знания. Названные направления будущего повышения квалификации можно подразделить на три категории: различные темы педагогического плана, как педагогические, так и профессиональные знания и строго профессиональные темы. Ниже приведены примеры трех категорий ответов: (1) «современные методы преподавания», «методика и дидактика», «активное обучение», «обучение математике с помощью мультимедийных средств», «аттестация; психология и педагогика»; (2) «дидактика и экономика», «профессиональные и педагогические темы», «информатика и педагогика», «педагогика и диагностика автомобилей»; (3) «предпринимательство, маркетинг, экономика», «темы, связанные с сербским языком и литературой», «туризм», «естественные науки и экология». По сравнению с повышением квалификации в прошлом можно ожидать, что уровень участия в педагогических программах повысится, поскольку в планах будущего обучения учителей доля педагогических знаний равна доле профессиональных. Данный факт означает, что в ходе работы некоторые учителя пришли к выводу о важности педагогических знаний. Однако предыдущие исследования указывают на то, что влияние программ обучения без отрыва от производства достаточно мало и не имеет последствий для теорий преподавателей или идей, лежащих в основе их практической деятельности (Kennedy, 1999, с. 81).

В ходе краткосрочных программ профессионального развития в системе, направленной на устранение пробелов в образовании до начала практической деятельности, учителя по своему усмотрению выбирают одни предметы и отказываются от других. Как показали результаты нашего исследования, на практике преподаватели гораздо чаще участвуют в программах по профессиональным дисциплинам, чем по педагогическим. Это можно объяснить тем, что учитель больше ценит области, сопряженные с его собственными знаниями и компетенциями, одновременно участвуя в программах со знакомым содержанием, по отношению к которому он чувствует себя более уверенно. С другой стороны, такое поведение ведет к формированию профессиональных компетенций, связанных с преподаваемым предметом, и пренебрежению педагогическими навыками и знаниями. Необходимые элементы работы учителя включают освоение науки, которую он преподаёт, но не применяет на практике, а также педагогические знания и компетенции, которые он не преподаёт, но которые должен использовать ежедневно. Ситуа-

ция, сложившаяся в сербской системе обучения учителей без отрыва от производства, создает противоречие, поскольку развитие происходит в неприкладной профессиональной области, а прикладная педагогическая область остается на уровне устранения пробелов.

#### **Список литературы**

1. Hobart R. B.: Teacher Education for Vocational and Industrial Education // Dunkin M. J.(Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto, 1987. c. 787-807.
2. Kennedy M. M. The Role of Preservice Teacher Education, in: Darling- Hammond, L.&Sykes, G. (ed.): *Teaching as the learning profession*, handbook of policy and practice, Jossey-Bass, San Francisco, 1991. c. 54-85.
3. Stanković D i Pavlović, J. Modeli profesionalnog razvoja nastavnika, u: Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.) *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2010. c. 17-40.
4. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Beograd, Službeni glasnik RS, 72/09, 2009.



## **ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Е. В. Гераскина**

Современный этап развития российской школы будет назван историками «эпохой перемен». Старые подходы к образованию подвергаются критике, а новые находятся в стадии формирования. К сожалению, на данный момент нет четких критериев, по которым можно было бы судить о компетентности учителя, в первую очередь, об информационной компетентности. Одним из самых актуальных вопросов является сейчас вопрос об основных информационных компетентностях учителя, потому что именно они нуждаются в детальной проработке и уточнении.

Определяя основные информационные компетенции учителя, необходимо разработать новую модель подготовки педагогических кадров. Современный школьный учитель нуждается в постоянном непрерывном образовании, особенно в вопросах информационных технологий. Но в таком образовании есть ряд противоречий: (а) в учебно-методической деятельности – это противоречие, между потребностью в непрерывном развитии ИКТ-компетентности педагогов и отсутствием эффективной модели непрерывного образования на низшем уровне (в самом образовательном учреждении); (б) в научно-методической деятельности – между применением традиционных методов формирования ИКТ-компетентности и необходимостью создания условий для её развития и др. (Кочегарова Л. В., 2010).

При таком обилии противоречий современный учитель нуждается, прежде всего, в качественном методическом сопровождении. Такой опыт по сопровождению учителей-экспериментаторов в области внедрения информационных технологий наработан в школе №185 Москвы. На примере школы можно проследить, какие методы сопровождения наиболее действенны. Применяются следующие виды работы с учителями: (1) регулярный мониторинг. В начале учебного года и в декабре-январе учителя сдают планы своей работы на полугодие. Заместитель директора по инновациям составляет сводный отчет, вносит в него все те мероприятия, в которых они участвовали. Этот ресурс доступен, выложен на сайте школы; (2) учителя – участники эксперимента – выступают с докладами и пишут статьи, отражающие использование инновационных контекстно-ориентированных технологий в своей работе; (3) вся необходимая информация по совершенствованию знаний в области компьютерных технологий (например, курсы по эффективному использованию POWER POINT), электронные книги по новым формам урока, новейшим технологиям преподавания имеются в школе и доступны каждому учителю; (4) заместитель директора школы по инновациям регулярно проводит консультации для учителей, сообщая им о предстоящих семинарах, конференциях и других мероприятиях по интересующей проблематике, оказывает им методическую помощь в подготовке статей и докладов; (5) обмен опытом внутри школы – самая действенная часть нашей работы.

В классах начальной школы используется педагогическая технология «Адаптивная система образования и ее применение в начальной школе» (разработана А. С. Границкой, 1991). В классах средней и старшей школы уже три года применяется педагогическая технология «Индивидуальная коллекция образовательных ресурсов учителя», помогающая учителю: (а) систематизировать собранные в ходе подготовки к урокам материалы; (б) подобрать к каждому учащемуся свою стратегию работы (и, соответственно, учебный материал); (в) оперативно менять стратегию урока (в случае обнаружения плохо усвоенного материала); (г) применять разноуровневые (дифференцированные) задания для проверки знаний и т. д.

Таким образом, сопровождение учителя в процессе развития информационной компетентности приносит хорошие результаты. Повышается мотивация учителей к работе, они получают постоянную поддержку на всех уровнях: административном, психологическом и методическом.

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧЕНИКАМИ: ИЗ АМЕРИКАНСКОГО ОПЫТА**

**И. Е. Бабенко**

Опыт американского образования богат многими наработками и идеями в аспекте подготовки педагогов к работе с, пожалуй, одной из наиболее сложной группой детей – одаренными детьми. На IX Всемирной конференции по проблемам одарённых и талантливых детей (1991) проблематика подготовки учителя к работе с одарёнными детьми была признана приоритетным направлением развития педагогики одарённости. На V конференции Европейского совета по исследованию исключительных возможностей главной была определена концепция исследования и практики подготовки учителей к работе с одарёнными учениками [1].

Личность учителя всегда была самым главным фактором любого обучения. Подготовка учителей, работающих с одарёнными детьми, – весьма трудоёмкий и ответственный процесс. Практически все исследователи указывают на то, что работать с одарёнными детьми может только специально подготовленный педагог, интеллектуальный уровень, психологический склад и эмоциональная открытость которого отвечают повышенным требованиям обучающегося. Педагог, работающий с одарёнными детьми, отличается тем, что использует такие методы обучения, которые побуждают учеников к самостоятельной работе, развитию их способностей, стимулируют сложные познавательные процессы и больше ориентируются на творчество. Готовность педагога к работе с одарёнными учениками определяется сильной теоретической подготовкой и достаточно весомым практическим опытом. Основным элементом специальной подготовки учителя – его стажировка в классе, в котором одарённые дети составляют только часть общего коллектива. Многие ученые (среди которых известны Дж. Фельдхюзен и Т. Фрезер) считают необходимым и целесообразным практическую стажировку педагогов перед работой с одаренными учениками [2; 5].

Учителя, работающие с одарёнными учениками, должны быть самыми лучшими в своём деле. В исследовании «Обучая одарённых детей» Дж. Фриман отметил, что одарённые дети требуют помощи в более стимулирующей форме. И лучшие для него учителя те, которые проявляют динамический стиль и могут побуждать учеников к учёбе [3]. Согласно исследованиям В. Сандерса, одарённые дети требуют даже большей помощи в обучении, чем обычные. Именно поэтому они нуждаются в учителях, имеющих высочайшую профессиональную подготовку.

Опыт работы, который сложился в русской, украинской и зарубежной практике, показывает, что педагоги сталкиваются с определёнными трудностями в оптимизации знаний, необходимых для модификации и индивидуализации существующих образовательных программ.

Чтобы состоялось успешное обучение одарённых детей, необходимо следовать определенным принципам подготовки учителей к этой работе: (а) единства и дифференциации общего и специального обучения; (б) этапности обучения; (в) единства теоретической и практической подготовки.

Специфика подготовки учителей к работе с одарёнными учениками в США реализуется как на уровне отдельного штата, так и на местном уровне. Хотя одарённые и талантливые ученики есть в каждой школе и классе, только некоторые округа требуют, чтобы все классные руководители обучались работе с учениками, отличающимися исключительными возможностями. Исследования показывают, что учителя, которые проходили специальную подготовку, применяют разнообразные методы обучения и могут увидеть способности учеников. В США существуют специальные программы для учителей. Общественная организация одарённых детей (The Gifted Child Society) – это некоммерческая организация, которая предоставила помощь более чем 60000 одарённым ученикам. В разнообразных внешкольных учебных программах для педагогов представлена уникальная концепция работы с одарёнными учениками. Программы были составлены организационно-методическими блоками: субботние семинары, шестинедельный летний дневной лагерь, тренировочная программа для учителей на уровне штата, конференции для родителей и др. В 1975 г. Общественная организация для учителей, работающих с одарёнными учениками, была названа «Национальная демонстрационная модель департамента образования США».

В США проблемой подготовки учителей занимаются много организаций: от бюджетных правительственных до частных. Так, национальная правительственная ассоциация подготовки учителей (The National Association of Government Communicators) – это профессиональная сеть федеральных, государственных и местных государственных организаций, которые информируют об этом проекте и чиновников, обязанных заниматься этими проблемами, и всех заинтересованных лиц. Члены этой ассоциации – редакторы, писатели, художники, режиссёры, дикторы, фотографы и преподаватели. Деятельность NAGC направлена на реализацию возможностей для профессионального усовершенствования, более эффективного развития профессиональных навыков. Ассоциация разработала стандарты подготовки учителей для работы с одарёнными учениками. Содержание стандартов предоставлено в двух учебниках, один из которых разработан для преподавателей университетов, другой – для учителей школ.

Ассоциацией для одарённых детей (The Association for the Gifted) был создан специальный проект «Знания учителя и стандартные умения для работы с одарёнными и талантливыми учениками» («The Teacher Knowledge and Skill Standards for Gifted and Talented»), включающий набор исследовательских стандартов для педагогов. При разработке стандартов организаторы тесно сотрудничали со Всеамериканским консорциумом молодых учителей, оценки и поддержки (the Interstate New Teacher and Assessment and Support Consortium), подразделением Национального совета аккредитации образования учителей (the National Council for Accreditation for Teacher Education), ко-

торый предоставляет национальному форуму возможность испытать стандарты для лицензирования учителей и профессионального развития. Совет одарённых детей (the Council for Exceptional Children) работает более трёх лет для развития измененных стандартов для подготовки учителей для одарённых детей.

Осенью 2006 г. Национальный совет аккредитации образования учителей, который занимается профессиональной организацией аккредитации педагогических школ и колледжей, утвердил измененные стандарты для образования одаренных детей. В новых стандартах, более четко структурированных, детально прописаны все аспекты работы с одарёнными учениками.

Организация работы в США по подготовке учителей для работы с одарёнными учениками достаточно эффективна. Много средств государство (и на федеральном уровне, и на уровне штата или округа) выделяет на то, чтобы будущее поколение имело возможность получить самое лучшее образование. Все понимают, что перспективы развития общества во многом зависят от учителя. Нет ничего более важного в образовании детей, как профессиональный учитель, всегда готовый учиться сам. Государство обеспечивает учителю возможности для профессионального роста и реализации способностей.

#### **Список литературы**

1. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності // Вісн. Житомир. пед. ун-ту. – 2003. – Вип. 12. – С. 66 – 69.
2. Feldhusen J. F. Teaching creative thinking / Bahlke S. J., Treffinger D. J. // Elementary School Journal – 1969. – № 70. – P. 48 – 53.
3. Freeman J. Gifted Children Grown Up. – United Kingdom : David Fulton Publishers Ltd, 2001. – 248 p.
4. Gifted Education Regulations / Using the National gifted regulation standards / eds. Johnson S, J.K. Van Tassel-Baska, A. Robinson. – California : Crowin Press. – 2008. – 256 p.
5. Goertzel V., Goertzel M. G. Cradles of eminence. – Boston : Little, Brown, 1962. – P. 58–70.



## **РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

**И. С. Криштофик**

1. Современная образовательная ситуация предъявляет профессиональному педагогу высокие требования, обусловленные рядом факторов. Первый и наиболее очевидный из них связан с тем, что российская система образования переживает в данный момент свое обновление во многих аспектах, заявленных в президентской инициативе «Наша новая школа». К ним относятся: развитие современной образовательной инфраструктуры, совершенствование педагогического потенциала, разработка и внедрение новых образовательных стандартов, развитие системы поддержки талантливых детей, сохранение и укрепление здоровья школьников и др. [1]. Другой фактор, обуславливающий повышенные требования к педагогу, заключается в том, что в современном мире нормы жизни все время изменяются, происходит утверждение «пробного типа жизни». Проявляется тенденция к «картированию» этой жизни, т. е. построению для каждого отдельного человека «пространств возможностей». Для современного человека, по словам Д.Б. Эльконина, «место в бытии стало проблемным, проблемным по своему существу. Нет никакого заранее заданного правильного инструмента, кроме тебя самого и твоего круга жизни, кроме твоего “своего”, которым можно это место занять» [3]. Человек вынужден искать свои возможности и создавать свой мир в мире культуры. Предметом профессиональной деятельности современного педагога становится развитие культурной индивидуальности другого человека. Средствами такой педагогической деятельности, наряду с необходимыми знаниями и умениями, являются собственные качества личности и черты характера, которые выкристаллизовываются из индивидуального опыта, индивидуальной истории и продуктивности педагога. Из этих средств создается внутренний потенциал современного педагога в процессе его непрерывного образования.

2. Технология непрерывного образования – это целостная система, включающая совокупность психолого-педагогических установок, специальный подбор и компоновку методов, приемов, средств, форм и содержания, реализуемых на протяжении всей жизни человека. Развитие внутреннего потенциала современного педагога затрагивает две его неразрывные составляющие: отношение к существенным целям и условиям своей жизни и профессиональной деятельности, выражающееся в мотивах и побуждениях; способы действий, осуществляемые в значимых для него ситуациях как профессиональных, так и жизненных. Обе составляющие обуславливают не только цели, но и содержание и формы организации непрерывного образования педагога, обеспечивающие гарантированное достижение этих целей.

3. Целью непрерывного образования педагога, как следует из вышесказанного, является он сам, его внутренний потенциал как основа творческой профессиональной деятельности и активной гражданской позиции. В развитии потенциала человека важную роль играет контекст, в котором он проявляется. Природа человеческого потенциала такова, что проявление его

возможно только в единстве с ценностями человека при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Поэтому главным условием в непрерывном образовании педагога является его включенность в процесс решения образовательных проблем и профессиональных педагогических задач, в котором и обнаруживает себя внутренний потенциал педагога.

4. Внутренний потенциал современного педагога представляет собой совокупность качеств, выражающих его устойчивые, существенные ценностные отношения к обществу, людям, труду, к себе и к продуктам труда, реализуемые в типичных для профессиональной педагогической деятельности способах действий и поведения. Развитие внутреннего потенциала педагога обусловлено двумя механизмами: развитие самосознания и опосредствование – становление способов действий. Развитие самосознания мы ассоциируем с процессом индивидуализации (в контексте профессиональной социализации), который осуществляется через такие стадии, как самоопределение, самореализация, самоидентификация. Развитие внутреннего потенциала протекает через эти три стадии. Становление способов действий происходит в различных ситуациях. По уровню проблемности мы выделяем три типа ситуаций: (а) стандартная, (б) неопределенная и (в) экстремальная. Внутренний потенциал проявляется в результате освоения соответствующих этим ситуациям способов действий: нормативного, функционального, креативного. Для каждого типа ситуации – свой основной способ действий. Качества человека, которые должны проявляться в данных способах действий (качество – характеристика способа) – ответственность, инициативность, продуктивность. Эти качества конкретизируются в каждом типе отношений и проявляются как специфические черты, отражающие уровень проблемности способа действия в ситуации. Всего нами выделено пятнадцать таких специфических черт-характеристик [2]. Устойчиво повторяясь в поведении педагога в однотипных ситуациях, эти характеристики укореняются, становясь чертами его характера, т. е. личностной основой внутреннего потенциала. В процессе непрерывного образования педагога должны иметь место все названные типы ситуаций. Организовать их можно в проектной деятельности, общественно и лично значимые цели которой способны становиться смыслообразующим мотивом самообразования педагога. А возникающие в проектной деятельности ситуации требуют от педагога применения как нормативных, так и функциональных и креативных способов действий (в зависимости от уровня проблемности ситуации).

5. Продуктивной формой организации непрерывного образования педагога является образовательное проектирование. Объектами проектирования могут быть образовательные ситуации, целостный образовательный процесс, образовательная система. Все зависит от масштаба проблемы и постановки соответствующих задач, требующих проектирования новых структур образовательной или управленческой деятельности. Этапы проектирования служат оптимальным условием для реализации механизма развития внутреннего потенциала педагога. Самоопределение педагога происходит на этапе замысла проекта в поисковых, смыслопорождающих ситуациях, в различных формах креативной деятельности. Самореализация педагога происходит на этапе

реализации проекта в ситуациях обучения приемам и методам управления проектом (в тренинговых занятиях, на консультациях с тьютором). Самоидентификация педагога происходит на этапе рефлексии и оценки результатов проекта в индивидуально ориентированных ситуациях успеха и рефлексивно-коммуникативных ситуациях, возникающих в командных дискуссиях.

6. Проектная деятельность в силу своих особенностей позволяет технологизировать процесс непрерывного образования в ориентации на критерий гарантированности образовательного результата. Она обеспечивает многоплановый продукт: (а) включенность педагога в актуальную образовательную (и шире – социокультурную и социоэкономическую) проблематику; (б) порождение и овладение им современным знанием и другими интеллектуальными средствами; (в) адекватное современной образовательной ситуации изменение и развитие структуры профессиональной деятельности педагога; (г) создание качественного продукта профессиональной деятельности (новое качество образования учеников и выпускников школы); развитие внутреннего потенциала педагога.

Таким образом, образовательное проектирование – это продуктивная технология непрерывного образования педагога, обеспечивающая развитие его внутреннего потенциала в соответствии с требованиями современной образовательной ситуации.

#### **Список литературы**

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Учительская газета. – 2010. 4 февр.
2. Шилова М.И., Криштофик И.С. Становление ценностей характера будущего учителя: учеб.-метод. пособие. – Красноярск, 2011.
3. Эльконин Б.Д. Задачи для «Двухнедельного младенца» // Тьюторское сопровождение. 2011. – № 1 (1). – С. 11.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Н. Г. Лаврентьева**

Активная жизненная позиция, компетентность, способность к творческой самореализации, подготовленность не только к стабильной жизни, но и к изменениям в условиях труда, к социальной мобильности, стратегическому проектированию вектора своей профессиональной карьеры, к нравственной саморегуляции, к сменам образа жизни характеризуют образ выпускника педагогического вуза. Новые требования к уровню подготовки кадров и потребность рынка образовательных услуг в индивидуальной, творческой, конкурентоспособной личности, способной к инновационной деятельности, вызывают необходимость определения ведущих направлений профессионального образования в педагогическом вузе, одним из которых выступает экологическое образование, выполняющее стратегическую роль в развитии образовательной системы любого уровня.

Экологическое образование в подготовке педагогических кадров становится все более актуальным по мере осмысления цивилизационных проблем. Современный мир выдвигает перед человечеством новые требования, ведущим из которых является коэволюция общества и природы. Н.Н. Моисеев утверждал, что «университеты должны выпускать не просто специалистов, владеющих экстрактом опыта предыдущих поколений, но готовых к встрече с неизвестным, к непрерывной учебе и поиску – поиску во всех сферах деятельности. ...Самое главное в университетском образовании: поставить на службу будущему творческий потенциал людей...» [1]. Содержание экологического образования охватывает все сферы бытия и человеческой деятельности, все объекты природного и социокультурного окружения локального и глобального масштаба. В. И. Данилов-Данильян и К. С. Лосев считают, что современный человек должен думать не об управлении природой, а об управлении самим собой, осознавать и четко соизмерять свою активность с возможностями природы [1]. Н. М. Мамедов, рассматривая этапы развития экологического образования, выделяет третий как этап ноосферного экологического образования «по целевой установке как опережающее образование» [3]. Экологическое образование студентов в педагогическом вузе обладает высоким инновационным и творческим потенциалом. Ю.А. Лобейко и другие связывают специфику педагогических инноваций с личностной направленностью образования: «Когда педагог осуществляет изменения в содержании, методах, средствах, технологиях, он должен понимать, что делается это с целью развития (изменения) личности. Осуществить эти изменения в личности, перевести её на более высокий, новый уровень развития... и есть основной смысл, суть, цель педагогических инноваций. ...Инновационные процессы складываются в циклы развития, в ходе которых формируется инновационный потенциал образовательных систем: их стремление к саморазвитию». Педагогические инновации не только направлены на оптимизацию личностного развития, но и их истоком служит реализация творческого потенциала лич-

ности педагога. Творческий потенциал личности представляет собой «интегральную целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающую его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии» [2].

Экологосообразная образовательная среда вуза, природные и социокультурные особенности региона, в котором он расположен, выступают необходимыми условиями и факторами становления будущих педагогов как субъектов инновационной практики. Анализируя исторические и современные данные развития региона, изучая особенности природы, жизни людей, культуру народонаселения региона, будущие педагоги познают закономерности в природе и жизни людей, системный характер организации природы и общества, общность законов развития, сложившийся характер взаимоотношений в системе «общество – природа». Изучение психолого-педагогических дисциплин и дисциплин предметной подготовки позволит вовлекать студентов в исследовательские проекты по выявлению способов оптимизации экологического образования в регионе на разных ступенях системы непрерывного образования, переориентации его с познания природы на гуманитаризацию познания природы и законов её развития. Исследовательские направления могут быть самыми разнообразными: (а) выяснение роли искусства в экологическом образовании, (б) роли экологического образования для развития личности субъектов образовательного процесса на разных ступенях образования, (в) регионализация процесса экологического образования и др. Одним из направлений исследований может быть выявление вариантов использования природных и социокультурных особенностей окружения образовательного учреждения для экологического образования на разных ступенях системы непрерывного экологического образования. Проектно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза в природных и социокультурных условиях региона выступает как фактор возникновения смысловых полей и инноваций при построении студентами своего реального образования, целей образования и целей развития образования. В этом случае образование начинает носить продуктивный, опережающий характер. Проектная организация исследований позволяет формировать группы студентов по интересам, формируя тем самым инновационные сообщества, а региональная их направленность активизирует глубинный потенциал личности и направляет его на саморазвитие и творческую самореализацию, являясь своеобразным тренажером для поиска личностных смыслов в приобретении инновационного опыта и потенциала.

Освоенные на интуитивном уровне и познаваемые в ходе образовательной практики региональные экологические особенности при таком образовании служат базой воспитания ценностных основ у будущих специалистов и ценностной направленности педагогической деятельности. Активность, инициатива, желание изменить окружающий мир «малой родины» у молодых педагогов будет значительно выше, если регион, имеющий своеобразие природы и народонаселения, духовного мира общества, будет выступать в профессиональном образовании средой образовательной и инновационной практики.

Таким образом, природное и социокультурное пространство региона можно рассматривать как фактор экологического образования, как своеобразный тренажер для приобретения и внедрения инновационного опыта, как арена для профессиональной эколого-педагогической деятельности, как поле профессиональной инновационной деятельности в непрерывной системе экологического образования и как ресурс развития творческого потенциала личности будущих педагогов.

#### **Список литературы**

1. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие: учеб. пособие. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 416 с.
2. Лобейко Ю.А., Новикова Т.Г., Трухачев В.И. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога. – М.: Илекса, Ставропольсервисшкола, 2002. – 416 с.
3. Мамедов Н.М. Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / сост. и отв. ред. Н.М. Мамедов. – М.: СТУПЕНИ, 2003. – 288 с.
4. Моисеев Н.Н. Экология и образование. – М.: Юнисам, 1996. – 192 с.

## **УЧИТЕЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Т. А. Скопицкая**

Суть концепции устойчивого развития заключается в том, чтобы решить ключевой вопрос: как жить, чтобы сохранить нашу землю для настоящих и будущих поколений, как уравновесить возможности и потребности в системе «Человек – Природа – Общество»?

Устойчивое развитие признано ключевым элементом деятельности Организации Объединенных Наций. 2005–2014 гг. объявлены ООН «Десятилетием образования в интересах устойчивого развития». Особая роль образования в решении проблем окружающей среды нашла свое отражение в принципах построения и российской системы всеобщего, комплексного и непрерывного образования и воспитания, которая закреплена в действующем законе РФ «Об охране окружающей среды» (2002), в Концепции модернизации российского образования, где предусмотрено «создание механизма устойчивого развития системы образования». Образование и устойчивое развитие – процессы, цель которых – будущее, гарантирующее качественную жизнь нынешним и будущим поколениям. Именно устойчивое развитие задает направление новой образовательной парадигме, в центре которой образовательные учреждения разных уровней и направлений и специалисты, являющиеся носителями идей и практических положений устойчивого развития в системе «Человек – Природа – Общество».

Специфика нового воспитателя, учителя, преподавателя требует пересмотра многих положений в подготовке, повышении квалификации и самообразовании специалистов образовательной сферы. Это направление реализуется в ряде составляющих: организация образовательного пространства, совершенствование подготовки в предметной области, психолого-педагогическое единство в реализации образовательного процесса, расширение методической подготовки на основе инновационной деятельности, самосовершенствование специалистов и др.

Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития предусматривает ряд индикаторов, в числе которых: (а) освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы устойчивого развития в преподаваемые предметы; (б) создание возможностей для сотрудничества преподавателей в области образования в интересах устойчивого развития (далее ОУР); (в) включение вопросов ОУР в процесс подготовки специалистов; (г) обеспечение доступа к учебным материалам и учебно-методическим пособиям по вопросам, целям и задачам ОУР; (д) выпуск учебных средств, учебно-методических пособий и справочников по ОУР/УР; (е) объединение общей темой ОУР, формальное и неформальное просвещение в теории и практической направленности; (ж) организация ОУР с участием широкого круга заинтересованных сторон и местного сообщества.

Профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, профессионализм предполагают при этом новый анализ качества профессиональной деятельности педагога, а сама педагогическая деятельность

выходит за рамки узкопредметной направленности. Педагог учит получать знания в их целостности и взаимосвязи, учит понимать их и анализировать, видеть их практическую пользу, учит прогнозировать развитие и последствия изменений в системе «Человек – Природа – Общество», показывает пути самообразования и развития собственной личности обучающихся. Именно поэтому образование сегодня не может быть неизменным ни по содержанию, ни по форме преподавания, оно должно успевать за ходом жизни: от его эффективности во многом зависят перспективы развития общества. Образование в силу своей феноменологии и массовости может стать ведущим звеном перехода общества к устойчивому развитию, к ноосферному состоянию, что позволит решить важнейшие проблемы современного общества во взаимоотношениях Человек – Природа – Общество. «Ноосферная школа», «Биоадекватные учебники XXI века», «Учитель 21 века», «Инструментарий Ноосферного образования для устойчивого развития общества» и др. – проекты для ноосферного перехода и реализации идей образования ОУР. Новые проекты требуют новых подходов к деятельности педагогов, их подготовке и личностному росту: (а) потребность в самосовершенствовании как духовном, так и физическом; (б) установка на сотрудничество с коллегами и учащимися; (в) освоение новых инновационных технологий в профессиональной деятельности и т. д.

Образование для устойчивого развития – путь в гарантированное будущее, и для этого требуется: разработка национальной и региональной политики в области ОУР; проведение научно-методических исследований в области ОУР; подготовка и повышение квалификации педагогических кадров; сбор, анализ и распространение информации об инициативах в области ОУР, обмен опытом, организация конференций и семинаров.



## **САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Н. Ю. Дудник**

Самообразование – это та неотъемлемая составная часть современного образа жизни, без которой немислимо движение вперед. Особенно важно приобретение навыков самообразования для будущего учителя, так как ему принадлежит решающая роль в формировании личности школьника.

Приоритетное задание высшей школы состоит в том, чтобы сформировать у будущего учителя устойчивую установку на непрерывное самосовершенствование, самообразование и саморазвитие. Достижение этой цели предполагает перенос центра обучения на личность студента, его интересы, потребности и возможности, создание условий для профессионального становления. В. А. Сухомлинский акцентировал внимание на том, что для развития личности большое значение имеет формирование и развитие потребности в самообразовании [2, с. 162]. К сожалению, школьные методы обучения в большинстве случаев рассчитаны на достижение поставленной цели за счет организации работы школьников в классе и систематического контроля учителя за их деятельностью. Вузовские же методы предполагают наличие у студентов определенных навыков самостоятельной работы, умения правильно и творчески использовать знания для решения практических задач. Исследования, проведенные разными авторами в различное время, показывают, что у большинства первокурсников недостаточно сформированы такие черты личности, как готовность к учению и к самостоятельной деятельности, слабо развиты основные общеучебные умения (работа с конспектами и книгами, планирование бюджета времени, самоорганизация и самоуправление и др.).

С целью выявления уровня школьной подготовки первокурсников к самостоятельной учебной работе в вузе на базе Криворожского педагогического института было проведено исследование, в котором принимали участие студенты первого курса географического, естественного факультетов и факультета украинской филологии.

В начале второго семестра первокурсникам была предложена анкета, за основу которой мы взяли вопросы, разработанные Н.А. Березовиным и Л.М. Морозовой [1]. Анализ анкет показал, что 37 % опрошенных считают, что школа подготовила их к учебе в университете («школа дала хорошую подготовку для последующего обучения, потому что научила быть самостоятельным»; «в школе я получил объем знаний, необходимый для учебы в университете»; «благодаря школе я научилась быть собранной, ответственной»; 54 % первокурсников считают, что уровень их школьной подготовки к учебе в университете можно оценить как средний или недостаточный («в школе лишь в старших классах больше времени отводилось для самостоя-

тельной работы, а в университете – это основная форма обучения»; «в школе была незначительная нагрузка, а в университете – большая»); 9 % респондентов отметили, что школа плохо подготовила их к учебе в университете, и поэтому «учиться достаточно сложно».

Интересно, что почти половина студентов (51 %) оценивают значение своей школьной подготовки для обучения в университете лишь одним-двумя словами: «хорошо», «недостаточно хорошо», «нормально», «слабо», «плохо». Кое-кто из первокурсников сосредотачивают внимание лишь на ее формальной, внешней характеристике – на качестве аттестата; 17 % опрошенных подчеркивают отсутствие у них умений и навыков самостоятельной работы. Среди умений организации самостоятельной работы, которыми студенты хотя бы частично овладели еще в школе, можно выделить: умения работать с литературными источниками (учебниками, дополнительной литературой) – 44 %; умения конспектировать – 32 % и искать дополнительную литературу по теме – 26 %.

Актуальным вопросом для первокурсников является: овладение навыками работы с библиографией (37 %); рационально планировать и распределять свое время для учебы и отдыха (14 %); 21 % студентов стремятся приобрести навыки, необходимые для самостоятельной учебной работы; 12 % первокурсников хотят научиться самостоятельно работать с книгой и 9 % научиться «умению правильно конспектировать лекции» и «составлять удобные конспекты»; 5 % считают необходимым научиться внимательно слушать лекцию и понимать лектора. Среди основных трудностей, с которыми встречаются студенты первого курса, можно выделить трудности, связанные с переходом на новую (лекционно-семинарскую) форму обучения («тяжело пока еще привыкать к семинарам», «сложно сосредотачиваться на учебном материале на протяжении всей лекции»); повышением роли самостоятельности студентов в учебном процессе («бывает сложно, потому что нужно самостоятельно прорабатывать темы»). Почти 14 % студентов первого курса испытывают трудности, связанные с восприятием учебной информации. Причина этого кроется в неполном понимании содержания лекционного материала («непонятно значение некоторых слов и терминов»), быстром темпе речи лектора и, соответственно, в низком уровне сформированности у студентов умения воспринимать учебный материал «на слух». Таким образом, выпускники средних школ недостаточно подготовлены к восприятию вузовского программного материала. Они не успевают самостоятельно осмысливать информацию, анализировать ее, выражать свою точку зрения, аргументировать и отстаивать ее.

Еще в 1969 г. В. А. Сухомлинский говорил: «С каждым десятилетием все больше на передний план выступает задача воспитания любви к самообразованию и умения самостоятельно овладевать знаниями». Но данные нашего исследования показали, что за несколько последних десятилетий

уровень подготовленности старшеклассников к обучению в высшей школе фактически не изменился и имеет довольно низкие показатели.

Современные студенты педагогических вузов – будущие учителя – могут изменить сложившуюся за десятки лет ситуацию. Для этого необходимо, чтобы в педагогическом вузе весь учебно-воспитательный процесс был направлен на формирование у них опыта самообразовательной деятельности, приобретение будущими специалистами навыков самостоятельного поиска и обработки информации.

#### **Список литературы**

1. Березовин Н.А., Морозова Л. И. Адаптация первокурсников к педагогическому процессу вуза // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Вып.2. – Мн.: Университетское, 1988. – С. 26–40.
2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

## **ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

**Э. Р. Юзликаева**

**А. А. Абдазимов**

Формирование новой структуры управления и организации, содержания образования на основе Национальной программы по подготовке кадров, освоение прогрессивного зарубежного опыта, внедрение современных технологий образования – все это можно отнести к инновациям в системе подготовки кадров в Республике Узбекистан. Основополагающим принципом инноваций для высшей школы является личностно ориентированный подход, направленный на высокое профессиональное, нравственное и общекультурное развитие личности. В настоящее время в высшей педагогической школе усилия направлены на обеспечение заданного качества подготовки педагогических кадров, повышение их профессионального уровня, ответственности и мастерства. В конечном счете поставлена задача – укомплектовать образовательные учреждения высокопрофессиональными педагогическими и управленческими кадрами, способными обеспечить высокое качество образования. Одним из показателей качества образования является конкурентоспособность выпускника образовательного учреждения. Но основная проблема, на наш взгляд, состоит не столько в том, что должно быть достигнуто – это отражено в образовательных стандартах профессионального образования и квалификационных характеристиках будущих учителей, сколько в том, как обеспечивается достижение заданных целей.

Переход образовательных учреждений в инновационный режим работы является основной предпосылкой внедрения системы педагогического мониторинга в структуру внутривузовского управления. Научно-обоснованные подходы к управлению качеством образования обусловили острую потребность в информации, отражающей состояние учебно-воспитательного процесса, уровень обученности и воспитанности студентов, динамику их изменений. Подготовка к педагогической деятельности представляет собой сложную целостную многостороннюю динамическую систему, функционирующую в соответствии с целями, задачами, принципами подготовки специалистов.

Образовательная политика любой образовательной системы требует изучения образовательных запросов населения, специфики культурно-образовательной среды, характера общественных, групповых и личностных интересов, ценностей и нравственных норм, доминирующих в сознании потребителей образовательных услуг – общественных организаций, родителей, детей. Получение подобных данных возможно при помощи диагностики, а также постоянного наблюдения за происходящими изменениями, т. е. на основе мониторинга. Проведение диагностических исследований проводится в три этапа: подготовительный (постановка цели, определение объекта, установка сроков проведения, изучение соответствующей литературы), практический (сбор информации, наблюдения, собеседования, тестирование, анкетирование, выход на уроки, контрольные работы), аналитический (систе-

матизация полученной информации, анализ имеющихся данных, разработка рекомендаций и предложений на последующий период, выводы). Педагогическая диагностика и мониторинг обеспечивают педагогов и администрацию образовательного учреждения качественной своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений, определяет, насколько рациональны педагогические средства, реализуемые в образовательном процессе, насколько формы, методы обучения, режим учебной работы адекватны заявленным целям и возрастным особенностям школьников.

Педагогический мониторинг тесно связан с медицинским, психологическим и социологическим отслеживанием. Педагогический мониторинг – многоуровневая система. На внутришкольном уровне с учетом данных мониторинга организуется личностно ориентированный процесс.

Для формирования целостного представления о ходе образовательного процесса и своевременной коррекции можно организовать обследование-наблюдение по двум уровням: со стороны учителя ежедневные наблюдения и фиксирование динамики развития каждого ученика и класса в целом; в свою очередь администрация проводит наблюдение за динамикой качества знаний и развития класса, а также школы в целом по учебным четвертям, полугодиям и учебному году в целом.

Характеризуя общепедагогическую подготовку учителя, мы выделяем принципы ее организации: (а) гуманистическая направленность, (б) научность, (в) непрерывность и систематичность, (г) единство теоретической и практической подготовки, (д) педагогически целесообразное сочетание единой и дифференцированной подготовки с учетом индивидуальных особенностей студентов. В современных условиях подготовка учителя требует отражения в содержании педагогических дисциплин достижений передового педагогического опыта, новых подходов к кардинальным вопросам теории и практики педагогической науки. Подготовка будущих учителей к диагностической деятельности возможна при условии, если процесс овладения теоретическими знаниями строится в неразрывной связи с процессом педагогической практики, когда усвоение теории является необходимой предпосылкой овладения педагогической практикой, которая в свою очередь служит не только основой для закрепления первоначально полученных теоретических знаний, но и одновременно исходной базой для дальнейшего освоения педагогической теории.

Таким образом, современная система подготовки учителя к диагностической деятельности, ее содержание находятся в диалектической зависимости. Эффективность функционирования такой системы подготовки учителя к диагностической деятельности зависит от степени адекватности ее социальным требованиям, уровню развития педагогической науки, отражения в ее содержании и методах основных тенденций развития современной школы на основе мониторинга, особенностей педагогического труда, взаимодействия между целями, принципами, содержанием и методами подготовки учителя.

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ**

**З. Р. Кадырова**

**Ф. Р. Кадырова**

В докладе рассмотрены концептуальные аспекты проблемы глобализации толерантности в современном мире, её взаимосвязь с социальным развитием, сущность человека и формирование разумных ценностных ориентаций.

В настоящее время проблема толерантности в современной цивилизации – это проблема глобального масштаба, о чем ярко свидетельствует тот факт, что она нашла своё отражение в целом ряде крупных международных документов, принимаемых на уровне ООН, ЮНЕСКО. Исходя из того, что одним из основных демократических принципов, неразрывно связанных с современными концепциями плюрализма, социальной свободы и прав человека, является принцип толерантности, особую актуальность представляет изучение предпосылок повышения толерантности каждого гражданина в жизни общества. В связи с этим подробно рассматриваются позитивные и негативные аспекты глобализации современного мира с точки зрения создания благоприятных условий для формирования системы толерантных социальных отношений между государствами и внутри них.

В основу нашей концепции положена идея о том, что толерантность является одной из основных универсальных ценностей современного общества. Эта универсальность связана с усилением глобализационных тенденций, с одной стороны, и со стремлением к сохранению национальной идентичности – с другой. Всестороннее реформирование, осуществляющееся в Республике Узбекистан, затронуло все сферы жизни общества – экономическую, социальную, политическую, духовную. В ходе этого процесса подразумевается не только формирование социального статуса каждого члена общества, но и объективная необходимость изменения массового сознания, перестройка которого включает в себя глубокую ценностную переориентацию, становление нового взгляда на нормы жизни в обществе. Толерантность как политический и социально-психологический фактор развития общественных отношений является важнейшей предпосылкой формирования институтов гражданского общества в Узбекистане. Строительство гражданского общества в Узбекистане нацелено на обеспечение социальной стабильности, благополучия, постоянного духовного совершенствования человека, на дальнейшую гармонизацию прав и интересов людей, на всестороннюю и глубокую интеграцию их в мировое сообщество. Гражданское общество возможно только там, где признаётся цивилизованная множественность форм социальной, политической и духовной жизни, где уважаются права человека, где соблюдаются демократические процедуры.

В выступлении Президента И. А. Каримова на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан

(12 ноября 2010 г.) была выдвинута «Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране»<sup>1</sup>. В этой Концепции изложена системная разработка этапов реформ, направленных на формирование более стабильной, устойчивой и гибкой политической системы, дальнейшую демократизацию страны, дальнейшее углубление рыночных реформ и либерализацию экономики, укрепление институтов гражданского общества. Как справедливо отмечается в Концепции, в результате реформ меняется человек, растет его политическая и гражданская активность, его сознание, сопричастность ко всему, что происходит вокруг него, вера в будущее страны, что служит мощной движущей силой, которая обеспечивает движение Узбекистана по пути прогресса, развития демократических реформ и гражданского общества. Данная Концепция отличается также глубиной философской насыщенностью, в частности, одной из особенностей вышеуказанных направлений выступает тенденция повышения значимости толерантности, необходимости обогащения духовно-философского содержания самой толерантности, статус которой резко возрос в масштабе всего человечества. Все это, на наш взгляд, подлежит философскому обобщению и осмыслению, углубленному концептуально-философскому истолкованию при анализе сути и содержания путей реализации данной Концепции. Следует отметить, что в мире, по существу, сложилась целая философия толерантности, включающая в себя ряд концептуально-методологических, проблемно-теоретических, прикладных и других направлений и разработок, которые в той или иной степени, на наш взгляд, должны найти свое отражение в вузовских курсах по философии.

В ходе преподавания и философского анализа Концепции в контексте проблемы толерантности, прежде всего, следует подчеркнуть глобализацию самой толерантности. Как известно, ООН провозгласила 1995 г. «Годом толерантности», тогда же был принят важный международный документ «Декларация принципов толерантности», в которой толерантность определяется как «ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, в уважении к разнообразию культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися между собой по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям». Целиком присоединяясь к этому определению, в то же время считаем необходимым при философском анализе Концепции дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в ходе преподавания курса философии внести некоторые уточнения в данную дефиницию толерантности. Как показывает мировой опыт, в том числе общественная практика в Узбекистане, столь необходимая стабильность общества может быть нарушена действиями различных антиобщественных сил.

---

<sup>1</sup> Каримов И.А. Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране // Каримов И.А. Дальнейшее углубление демократических реформ и формирование гражданского общества – основной критерий развития нашей страны. Ташкент: Узбекистан, 2011. Т.19. С. 96. (в дальнейшем цитаты приводятся по данному источнику).

ственных элементов, прежде всего связанных с экстремизмом и терроризмом, по отношению к которым толерантность в таком истолковании не может быть применима. На наш взгляд, раскрывая понятие «толерантность» в ходе преподавания философии, следует добавить, что толерантность – это терпимость по отношению к тем взглядам и действиям, которые не посягают на права других, не нарушают принципов гуманизма, а также действующих законов. Крайне важно объяснить молодежи, что лишь с учетом вышеуказанного обстоятельства может быть обеспечена стабильность и безопасность общества, успешность реализации Концепции дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в Узбекистане.

Исходя из глобального значения проблемы толерантности, следует отвести особое место ее социально-философскому анализу в курсе философии и в воспитательно-образовательной работе среди молодёжи.



## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Ш. Т. Халилова**

При проведении исследований выяснилось, что современные старшеклассники сталкиваются с множеством проблем при профессиональном самоопределении. Эти проблемы связаны с их недостаточными знаниями о мире профессий, о своих личностных особенностях, с неумением отстаивать свой выбор перед родителями или друзьями и т. д. Именно поэтому социальному педагогу необходимо осуществлять деятельность по профориентации старшеклассников. Чтобы она была эффективна, необходимо создать соответствующие социально-педагогические условия. Для эффективной деятельности по профессиональному самоопределению старшеклассников целесообразно ориентироваться на формирование личностных качеств учащихся: способности к самопознанию и самосовершенствованию, независимости, доверия к себе, умения делать выбор и нести за него ответственность, целенаправленности, самокритичности, компетентности, коммуникабельности, самостоятельности, мобильности, волевых качеств. Профориентационная деятельность социального педагога будет эффективна при следующих условиях: (а) предоставление учащимся глубоких и всесторонних знаний по проблеме выбора профессии; (б) предоставление старшекласснику возможностей для глубоко самопознания (своих интересов, способностей и склонностей, типа мышления, потребностей, ценностных ориентаций и т. д.); (в) формирование у подростка потребности самоопределения с учетом уже возникших у него образовательных и профессиональных интересов и склонностей, убеждений и установок, идеалов и представлений о жизненных ценностях; (г) помощь учащемуся в активном поиске собственного пути освоения профессии и др. Необходимым условием для эффективной профориентационной работы является также взаимодействие социального педагога, родителей учащегося и образовательного учреждения с учреждениями профессионального образования.

Социально-педагогическая работа со старшеклассниками по профессиональной ориентации должна в полной мере учитывать актуальные возрастные потребности учащихся и противоречия, возникающие при их реализации. Необходимо включение старшеклассников в деятельность по профессиональному самоопределению на добровольной основе. Задача социальных педагогов – помочь подросткам найти смысл в жизни сегодняшней и будущей. Работа социального педагога по профессиональному самоопределению старшеклассников должна строиться на основе личностного подхода. Это предполагает последовательное отношение социального педагога к воспитаннику как к личности.

Действующая в настоящее время система профессиональной ориентации плохо приспособлена к функционированию в современных условиях. Для решения этой проблемы исключительно важно на основе научных исследований разработать ряд приемлемых научно-практических рекомендаций по ее

совершенствованию. Как показало проведенное исследование, многие выпускники сталкиваются с трудностями профессионального самоопределения в связи с отсутствием в образовательном учреждении профессиональной информационной базы. Если такая база и имеется, то, как правило, она очень мала и охватывает лишь наиболее часто встречающиеся профессии. К тому же часто такая база не содержит информации о потребностях общества в тех или иных специалистах на данный момент. То есть многие старшеклассники попросту не знают, какие есть профессии, востребованы ли они, и где и как их можно получить. В связи с этим социальному педагогу целесообразно создать и постоянно обновлять профессиональную информационную базу и обеспечить к ней свободный доступ для учащихся. Другим направлением совершенствования профориентационной работы социального педагога может быть взаимодействие социального педагога с представителями различных профессий, а также с представителями учреждений среднего и высшего профессионального образования. Координация деятельности образовательных учреждений, учреждений среднего и высшего профессионального образования и предприятий позволит расширить возможности профориентационной работы. Как показывает практика, социальные педагоги имеют хорошие возможности для изучения и развития интересов, склонностей и способностей школьников, для выявления и формирования мотивов профессионального выбора. Однако ознакомить с содержанием определенной профессии или специальности, с ее специфическими особенностями, с требованиями, которые предъявляются к особенностям

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СУБЪЕКТУ ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Н. Г. Камилова  
М. Саипова**

Одной из первоочередных приоритетных задач национального уровня является модернизация системы образования. Ибо, как подчеркивал в своем выступлении президент Республики Узбекистан И. А. Каримов, «XXI век, в котором мы живем, – это век, когда востребованы и главенствуют интеллектуальные ценности, высокий уровень знаний и образованности». Одним из главных приоритетов национальной политики государства являются интересы человека и создание возможностей для реализации его конституционных прав. Данная идея легла в основу реформирования системы непрерывного образования и нашла своё отражение в национальной программе по подготовке кадров, в основе которой лежит концепция формирования гармоничной и всесторонне развитой личности, способной инициативно и с самоотдачей решать задачи созидания материальных и духовных благ. А это, в свою очередь, подразумевает поиск эффективных подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Современная организация реального учебного процесса в высшей школе в значительной мере усредняет личность. И причины этого многообразны. Одна из них заключается в том, что перед педагогом встает действительно трудная задача – во время лекции или семинара находиться в контакте со всеми студентами и с каждым в отдельности. Преодолеть эту трудность педагогу может помочь опора на дифференциально-психологические знания о влиянии индивидуальных особенностей познавательной и личностной сфер на успешность учебной деятельности учащегося. Однако конкретных рекомендаций общей, возрастной и педагогической психологии для педагогов высшей школы по оптимизации учебного процесса с учетом индивидуально психологических особенностей учащихся крайне недостаточно. А это особо актуально в силу того, что высшая школа готовит как практиков-специалистов, реализующих производственные задачи, так и научных сотрудников, от творческой деятельности которых зависит разработка новейших технологий в различных областях знания. Индивидуализация обучения и воспитания – одно из обязательных требований педагогики и психологии в XXI в., она является необходимой частью реформы образования. Обычно при анализе опыта передовых педагогов особо выделяется их умение уловить и учесть индивидуальные особенности учащихся, причем подчеркивается, что без такого учета невозможно гармоничное развитие обучающегося.

Особую актуальность данный процесс приобретает на современном этапе развития суверенного Узбекистана, когда от подрастающего поколения требуется интеллектуальная гибкость, креативность и настойчивость в решении профессиональных задач, разработке новейших технологий во всех отраслях науки и промышленности (практики). Дифференциация содержания

образования и образовательного процесса становится определяющим фактором ее демократизации и гуманизации, средством установления оптимальных соотношений между потребностями общества в образовательном потенциале его членов и личностной ориентацией каждого отдельного человека.

Каждый учащийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. У каждого из них в высшей школе формируется свой индивидуальный стиль обучения. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не усредненно-общую, а дифференцированную образовательную среду, дающую возможность проявить себя. И только когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для его развития дифференцированные формы обучения. Актуальность проблемы развития личности в рамках единого образовательного пространства «школа-вуз» заключается в том, что дифференцированный процесс обучения – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся. При использовании этих форм и методов, одним из которых является уровневая дифференциация, основывающаяся на индивидуальных особенностях обучаемых, создаются благоприятные условия для развития личности в личностно ориентированном образовательном процессе. Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям.

Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого учащегося. На наш взгляд, повышение эффективности познавательной деятельности студентов в рамках формирования гармонично и всесторонне развитого поколения возможно, если: будет учтена индивидуальность каждого учащегося как личности с присущей только ей личностными особенностями; обучение, основанное на уровневой дифференциации, является не целью, а средством развития личностных особенностей как индивидуальности. Только раскрывая индивидуальные особенности каждого учащегося в процессе его развития, можно обеспечить осуществление личностно ориентированного процесса обучения.

Поэтому изучение проблемы и разработка основ дифференциации содержания обучения в высшей школе играет большую роль в реализации личностно ориентированной модели обучения.

## **ГОТОВНОСТЬ К НЕПРЕРЫВНОМУ РАЗВИТИЮ И ДРУГИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО РАБОТНИКА ПО МНЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

### **А. Кульпа-Пучиньска**

Данная работа является продолжением и дополнением материала, представленного в статье под названием «Ожидания польских работодателей относительно квалификаций и компетенций выпускников профессионально-технических учебных заведений. Отчет по результатам исследования»<sup>1</sup>, подготовленной к 9-й Международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития». Однако на этот раз рассмотрим мнения молодых людей (практически выпускников) о навыках и личных качествах, которые в настоящее время необходимы для нормальной работы на открытом и гибком рынке труда.

В работе представлены результаты, полученные в ходе исследования «Подготовка студентов профессионально-технических учебных заведений к гибким формам трудовых отношений и организации труда», которое финансировалось за счет средств, выделенных на научно-исследовательскую деятельность в 2009–2010 гг. в рамках исследовательского проекта (грант министерства науки и высшего образования № N 106 019236). В исследовании, в том числе, приняли участие 630 студентов профессионально-технических учебных заведений. При проведении исследования применялся метод опроса в форме анкетирования.

*Образ современного работника глазами учащихся.* В состав респондентов (студенты последнего курса), главным образом, входили учащиеся средних профессиональных учебных заведений, а именно студенты 4 курса профессионально-технического училища (52,5 % всех опрошенных). Студенты учебных заведений начального профессионального образования составили 28,1 % опрошенных, а студенты послесредних учебных заведений – 11,3 %. Наименьший процент опрошенных (8,1 %) приходился на студентов учебных заведений дополнительного среднего профессионального образования. Среди опрошенных студентов учебных заведений начального профессионального образования преобладающими оказались профессии промышленного рабочего и оператора-станочника. Самая распространенная форма образования студентов средних профессионально-технических училищ – подготовка так называемого среднего технического персонала (в частности, ИТ-специалисты и операторы электронного оборудования). В учреждениях послесреднего образования наиболее популярными оказались экономические и административные специальности.

---

<sup>1</sup> Кульпа-Пучиньска А. Ожидания польских работодателей относительно квалификаций и компетенций выпускников профессионально-технических учебных заведений. Отчет по результатам исследования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: материалы Междунар. конф. Т. 9; под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова, ЛГУ им. А.С. Пушкина, Ин-т соц.-экон. исслед. СПб., 2011. С. 137–141.

Участникам опроса было предложено высказать мнение о компетенциях, характеризующих современного работника (см. табл.).

Таблица

Установки и личные качества, которые, по мнению опрошенных студентов, должны характеризовать работника

| №   | Установки и личные качества                                                        | BVS<br>N=177 |            | SVS<br>N=382 |            | PSS<br>N=71 |            | Общий<br>сред-<br>ний<br>балл | Место      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|--------------|------------|-------------|------------|-------------------------------|------------|
|     |                                                                                    | $\bar{X}$    | Rb         | $\bar{X}$    | Rs         | $\bar{X}$   | Rp         |                               |            |
| 1.  | Готовность к многократной смене работы                                             | 3,74         | XI         | 3,67         | XII        | 3,69        | XI         | 3,69                          | XIII       |
| 2.  | Способность адаптироваться к изменениям технологии и организации труда             | 3,94         | VII        | 4,13         | VII        | 4,20        | V          | 4,08                          | VII        |
| 3.  | <b>Самостоятельность</b>                                                           | <b>4,26</b>  | <b>II</b>  | <b>4,47</b>  | <b>I</b>   | <b>4,32</b> | <b>I</b>   | <b>4,39</b>                   | <b>II</b>  |
| 4.  | Открытость для новых форм трудовых отношений                                       | 4,02         | V          | 4,24         | V          | 4,08        | VIII       | 4,16                          | V          |
| 5.  | <b>Готовность проходить постоянное профессиональное обучение</b>                   | <b>4,13</b>  | <b>III</b> | <b>4,37</b>  | <b>III</b> | <b>4,28</b> | <b>II</b>  | <b>4,30</b>                   | <b>III</b> |
| 6.  | <b>Ответственность</b>                                                             | <b>4,27</b>  | <b>I</b>   | <b>4,49</b>  | <b>II</b>  | <b>4,27</b> | <b>III</b> | <b>4,40</b>                   | <b>I</b>   |
| 7.  | Готовность инициировать хозяйственную деятельность со всеми сопутствующими рисками | 3,75         | X          | 3,86         | X          | 3,62        | XII        | 3,80                          | X          |
| 8.  | Склонность к внедрению новаторских решений                                         | 3,55         | XIII       | 3,85         | XI         | 3,79        | X          | 3,76                          | XI         |
| 9.  | Гибкость                                                                           | 3,80         | IX         | 4,11         | VIII       | 4,03        | IX         | 4,01                          | IX         |
| 10. | Готовность к переезду при поиске работы                                            | 3,73         | XII        | 3,70         | XIII       | 3,59        | XIII       | 3,70                          | XII        |
| 11. | Приверженность компании                                                            | 3,99         | VI         | 4,05         | IX         | 4,13        | VII        | 4,04                          | VIII       |
| 12. | Эффективность выполнения порученных заданий                                        | 4,11         | IV         | 4,26         | IV         | 4,24        | IV         | 4,21                          | IV         |
| 13. | Инициативность                                                                     | 3,90         | VIII       | 4,20         | VI         | 4,15        | VI         | 4,11                          | VI         |
|     | <b>Средний балл среди обследуемых групп</b>                                        | <b>3,94</b>  |            | <b>4,11</b>  |            | <b>4,03</b> |            | <b>4,05</b>                   |            |
| 1.  | <b>Стандартное отклонение</b>                                                      | 0,22         |            | 0,27         |            | 0,26        |            | 0,25                          |            |
| 2.  | <b>Основные стандартные диапазоны</b>                                              | 4,16-3,72    |            | 4,38-3,84    |            | 4,29-3,77   |            | 4,30-3,80                     |            |

Примечания: Rb – балл среди студентов учебных заведений начального профессионального образования; Rs – балл среди студентов учебных заведений среднего профессионального образования; Rp – балл среди студентов послесредних учебных заведений.  
При анализе полученных результатов (ответов студентов) применялась следующая шкала оценки:  
характеризует в очень большой степени – 5, в большой степени – 4, ни то, ни другое – 3, в небольшой степени – 2, в очень небольшой степени – 1.  
Кроме того, применены следующие диапазоны оценки: **4.51–5** – безусловно положительный ответ; **3.51–4.5** – положительный ответ; **2.51–3.5** – точка зрения отсутствует; **1.51–2.5** – отрицательный ответ; **1–1.5** – безусловно отрицательный ответ.

Все установки и черты характера, предложенные в исследовании, были оценены студентами как значимые (средний балл находился в диапазоне от 3,5 до 4,5 – положительный ответ). Студенты (как и работодатели) посчитали, что самыми важными качествами современных работников является ответственность и самостоятельность (средний балл по этим показателям составил соответственно 4,40 и 4,39). Среди установок наибольшую оценку получила готовность проходить постоянное профессиональное обучение (общий средний балл 4,30). Первые две установки также получили оценки выше стандартного уровня (от 4,40 до 3,80). В отличие от других участников исследования (например, работодателей), студенты также отметили значимость открытости для новых форм трудовых отношений (5-е место) и инициативности (6-е место). Такой выбор имеет большое значение, поскольку свидетельствует о позитивном отношении молодежи, студентов учебных заведений всех видов к изменениям в трудовой модели. С другой стороны, респонденты не оценили готовность к внедрению новаторских решений – инновационный способ решения проблем и готовность к принятию риска, что не менее важно в гибких условиях рынка труда. Последние места в рейтинге заняли такие установки, как готовность к многократной смене работы и готовность к переезду при поиске работы. Низкая мобильность характерна для жителей Куявско-Поморского воеводства (регион, в котором проводилось исследование). Подавляющее большинство людей работают там, где проживают, предпочитая не ездить на работу из других городов. С другой стороны, профессиональная мобильность достаточно популярна, однако определяется уровнем образования. Таким образом, в наиболее локализованные группы входят люди с начальным и средним профессиональным образованием.

*Мнения студентов о собственных способностях в контексте их значимости для рынка труда.* В ходе опроса студентам также было предложено указать собственные навыки<sup>1</sup>, которые имеют значение с точки зрения возможностей трудоустройства на современном гибком рынке труда (см. схему).

---

<sup>1</sup> Слово «компетенция» в настоящее время означает: «умение что-то делать» – значение «компетенции», принятое в большинстве европейских стран (С. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warsaw 1997, по Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, 2005. С. 110). "[...] Kompetencje określają powiązania między indywidualnymi zdolnościami i cechami osobowości a cechami wymaganymi do sprawnego wykonywania zadań zawodowych" [перевод: Компетенции определяют связь между способностями и личностными характеристиками и навыками человека, необходимыми для эффективного выполнения профессиональных обязанностей] (K. Symela, *Kompetencje i jakość pracy doradcy zawodowego*, [в:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, edited by S. M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warsaw, 2006. С. 311–312).

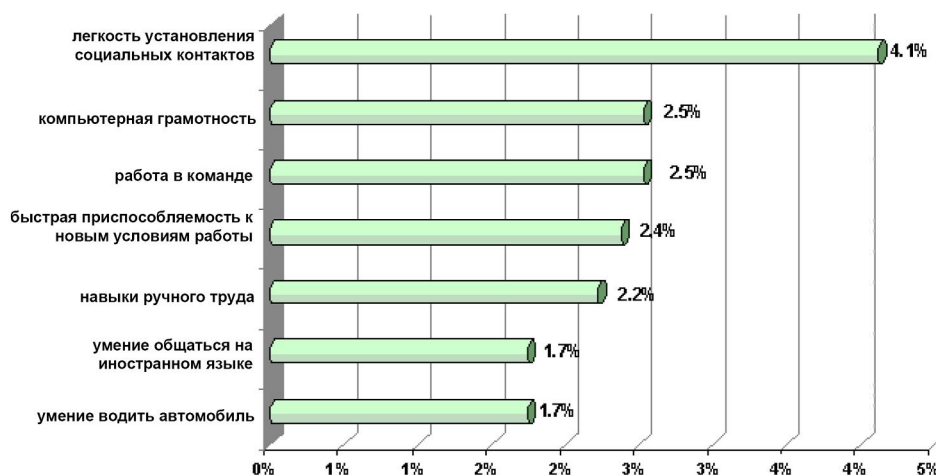


Рис. Фактические навыки опрошенных студентов  
в контексте возможностей трудоустройства на современном рынке труда

К сожалению, было получено лишь 109 ответов, что составляет 17,3 % от общего числа опрошенных. Это очень низкий показатель с учетом того, что речь идет о студентах профессионально-технических учебных заведений, которые должны принимать во внимание свои навыки и профессиональные интересы при выборе направления образования. Во многих случаях вместо конкретных навыков респонденты называли личные качества. В случае принятия таких ответов, количество студентов, указавших свои личные качества, увеличилось бы до 234. По словам студентов, они являются ответственными, самостоятельными, гибкими и предприимчивыми людьми, готовыми учиться и посвящать себя работе. Соответственно, эти мнения не совпали с точкой зрения многочисленных работодателей, которые нарисовали другой (менее оптимистичный) портрет выпускника учебного заведения профессионального образования. Согласно предпринимателям у молодых людей, начинающих трудовую деятельность, отсутствует умение применять теоретические знания на практике, а также не развита способность адаптироваться к новым ситуациям. Кроме того, они отметили наличие проблем с ответственным отношением к работе и должным уровнем заинтересованности в выполнении трудовых обязанностей.

Проблема выделения конкретных умений опрошенных участников сопоставима с другими результатами исследования. Некоторые респонденты (32,7 %) не сообщили о своих намерениях относительно будущей работы. При ответе на вопрос о профессиональных планах после окончания училища студенты часто отвечали: «Меня интересует любая работа» или «У меня нет никаких конкретных профессиональных планов». Беспокойство вызывает тот факт, что соответствие будущей работы и выбранного направления образования было поставлено лишь на седьмое место. В целом можно сказать, что мнения студентов о характеристиках профессиональной работы не зависели от вида учебного заведения.



Самыми необходимыми компетенциями в современной экономике являются гибкость, коммуникативные навыки, ориентация на результат, лидерские качества, ориентация на клиентов, понимание целей организации и умение работать в команде. Следовательно, будущие работники должны быть сосредоточены на развитии данных новых навыков<sup>1</sup>. Экономическая ситуация в стране является одним из главных стимулов, формирующих направление развития образования – она учитывает индивидуальные потребности учащихся и предлагает им обширный набор форм образования, дополнительных тренингов и возможности профессиональной переподготовки. Однако современные работники должны быть готовы к повышению уровня профессиональных навыков, необходимых для выбранных ими профессий. Молодежи также следует знать о том, что их возможности по нахождению и сохранению трудоустройства на современном рынке во многом зависят от их мобильности и предпринимательских способностей. С другой стороны, работодателям необходимо напомнить, что индивидуальные компетенции<sup>2</sup> работников в значительной мере определяют уровень конкурентоспособности и инновационный потенциал компаний.

---

<sup>1</sup> Bańka A. *Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [в:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, edited by R. Gerlach, Bydgoszcz, 2008. С. 65-66.

<sup>2</sup> Согласно многим польским специалистам в области трудовой педагогики, желательными характеристиками современного работника, прежде всего, являются личностные качества, позволяющие развивать квалификации в профессиональные компетенции, которые представляют собой новую категорию требований современного рынка труда (Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, цит. соч., с. 108).

## **СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ – ЗАЛОГ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

**А. В. Петухова**

В настоящее время в обществе идет дискуссия о том, какой учитель востребован современной образовательной и социокультурной практикой. Проблема усугубляется тем, что официально не принят профессиональный стандарт учителя, отсутствует консолидированная позиция, которая четко бы определяла, какой педагог нужен обществу. Но у государства, общества, современной экономики есть запрос на инициативных, готовых к постоянному развитию и самосовершенствованию людей, ответственных перед своей семьей, обществом, будущими поколениями, умеющих работать в команде, реализоваться в любой сфере социальной деятельности. Воспитать такую личность может педагог-профессионал, важнейшими личностными и профессиональными качествами которого, наряду с гражданственностью, патриотизмом, гуманизмом, интеллигентностью, высокой духовно-нравственной культурой и трудолюбием является и его социальная активность.

В специальной литературе сложились разные подходы к определению социальной активности личности. Под этим понимают: (а) качество личности на определенном этапе ее развития, способствующее преобразованию окружающей действительности и самого индивида; (б) актуальную потребность человека, его готовность к действию; (в) отношение личности к социальным ценностям; (г) деятельность личности, в ходе которой она реализует свои потенциальные возможности, необходимые для жизнедеятельности в обществе; (д) интенсивность освоения личностью совокупности предоставляемых обществом потенциальных возможностей для достойной жизнедеятельности и степень участия человека в развитии общества.

Мы понимаем под социальной активностью личности интегративное морально-волевое качество, приобретенное индивидом в совокупности общественных по своей природе отношений, которое характеризуется устойчивой потребностью к социальной самореализации и проявляется в результате и качестве социально полезной деятельности, умении включать в свою жизнедеятельность общественные интересы. Данная интерпретация понятия социальной активности личности базируется на следующих теоретических положениях: (а) активность мобилизует психологические и личностные ресурсы субъекта; (б) личность есть динамическая и полинаправленная система; (в) эта активность проявляется в социальной деятельности, имеющей ценностно-обусловленную мотивацию. Исходя из этого, социальную активность учителя можно определить как ведущее личностное и профессиональное качество педагога, которое способствует его профессиональной компетентности во взаимодействии с другими индивидами, общностями, коллективами, группами в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно-значимыми интересом и целями.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителя, к перечню критериев его социальной активности мы относим следующие: во-первых, ценностно-мотивационные (дружелюбие, толерантность, альтруизм, добросовестность, трудолюбие, служение и верность своему профессиональному долгу и др.); во-вторых, информационно-когнитивные (активная жизненная гуманистическая позиция, знание этических норм и сознательное, добровольное следование им, осознанное отношение к деятельности); в-третьих, операционные (способность организовать социально значимую деятельность учащихся, их самостоятельную деятельность, совместную деятельность учеников и взрослых, умение создать благоприятную обстановку и т. п.); в-четвертых, инструментальные (навыки самоорганизации, самостоятельность, инициативность, умение убеждать, умение работать в команде, креативность, целеустремленность).

Социальная активность учителя имеет значение в общественном плане. Ее проявление важно в условиях становления социального государства, которое признает человека высшей ценностью. Социально активные учителя генерируют и поддерживают общественные инициативы, направленные на решение социальных проблем, повышение социального оптимизма и гражданской активности у жителей конкретного региона. Своей деятельностью они также способствуют развитию партнерских отношений, открытости школы родителям, широкой общественности, различным гражданским институтам. Немаловажна социальная активность учителя и для повышения его социального статуса.

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ И ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И КОМПЕТЕНТНОСТИ**

### **БИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н. Мажейкене**

**Э. Виргайлайте-Мечкаускайте**

В настоящее время большинство людей проживают в многокультурной среде, формируемой представителями различных религий, этнических групп, языков и образов жизни. Развитие межкультурной компетенции становится важным требованием демократического общества. Оно приобретает огромное значение не только в профессиональном контексте, но и в гражданской деятельности: для разрешения конфликтов, интеграции иммигрантов и национальных меньшинств, а также преодоления ксенофобии и различных форм нетерпимости. Таким образом, межкультурная компетенция является одновременно профессиональной и гражданской. Это сложная, многомерная концепция, развивающаяся на протяжении всей жизни человека и в процессе непрерывного образования. Она включает все факторы социализации и обучения в разнообразных контекстах и ситуациях (семья, школа, ровесники, сообщества и т. п.) и охватывает различные формы обучения – формальное, неформальное и спонтанное. В докладе представлены результаты исследования, проведенного с целью выяснения жизненного опыта студентов магистратуры в процессе формального (школа, бакалавриат и магистратура) и неформального, самостоятельно организованного обучения.

Факторы, определяющие развитие компетенции, и биографическое повествование. Согласно конструктивистскому подходу универсальной концепции компетенции не существует. Понятие компетенции динамично и контекстуально, и его определение зависит от позиции и мнения людей, дающих такое определение, цели, которую они при этом преследуют, и условий существования организации, сектора и окружающей среды. Компетенция формируется в рамках конкретного дискурса, культуры, ситуации и в контексте общения или работы. Было замечено, что развитие компетенции зависит от культуры, общества, окружающей среды, в которой живет человек, семейных ценностей, опыта и жизненных обстоятельств, форм формального и неформального обучения. При развитии компетенции (в том числе межкультурной) в контексте формального образования (например, в высшем учебном заведении) важно учитывать личный жизненный опыт, а также самостоятельно организованное и неформальное обучение, определяемое существующей культурой и историческим контекстом и полученное в тех или иных

образовательных ситуациях в прошлом (семья, детский сад, школа, общение с друзьями, сообщества и т. п.). Сложно развиваемые элементы компетенции (установки и ценности), определяющие дальнейшее развитие личности и освоение элементов компетенции, формируются на начальных этапах социализации. Именно поэтому анализ биографии является наиболее подходящей стратегией исследования, а также методом, позволяющим участнику исследования, включенному в социальные структуры, исторический и социальный контекст, реконструировать и создавать рефлексивную проекцию своей жизни, выстраивать значения, связанные с развитием межкультурной компетенции.

Группа участников нашего эмпирического исследования состояла из 24 литовских и иностранных студентов магистратуры Шауляйского университета и Университета Витаутаса Великого. Для проведения качественного исследования были выбраны иностранные студенты магистратуры из культурно гетерогенных стран (Америка, Швейцария, Швеция, Испания). В исследовании приняли участие иностранные студенты, которые получили степень бакалавра у себя на родине, а магистерскую подготовку частично (по программе Erasmus) или полностью проходили в Шауляйском университете или Университете Витаутаса Великого. Цель исследования заключалась в оценке влияния культурного и социального контекста и фактов биографии на развитие межкультурной компетенции.

Биографический метод исследования в сфере образования. Биографические и повествовательные методы стали применяться для проведения исследований в сфере образования с появлением в системе социальных наук герменевтики. Произошел переход от позитивистского подхода к интерпретационному, при котором центральное место исследования занимает осмысление опыта участников. Социальное явление понимается как текст, значение которого понимается как интерпретация человеком своего опыта в процессе изложения истории своей жизни. Биографическое повествование направлено на воссоздание исторической последовательности фактов и событий, формирующих опыт человека. Это взгляд в прошлое рассказчика. Биографическое повествование – это субъективная интерпретация реальности. Оно выражает внутренний мир, внутреннее «Я» и жизненный опыт человека и показывает процесс формирования повседневного опыта и горизонта значений. Эти индивидуальные субъективные значения анализируются в культурном и социальном контексте, позволяя выявить обстоятельства и положение человека общества. Биографическое повествование прямо или косвенно раскрывает социальные процессы сквозь призму субъективности. Данные процессы рассматриваются как результат постоянного взаимодействия между сознанием человека и объективной социальной реальностью. Сознание в данном случае является одновременно результатом взаимодействия и его определяющим фактором. Анализ историй отдельных людей позволяет не только раскрыть значения субъективности, но и достичь понимания более широких объективных структур. В процессе реконструкции прошлого участники исследования в целом раскрывают коллективный опыт, связанный с культурой, экономическими и социальными структурами. Биографическое повествование подобно разговору с самим собой, оно раскрывает внутреннее «Я», описывает инди-

видуальные особенности и показывает, «кто и что есть я». В биографическом повествовании происходит диалог между «Я» и обществом, между реальным и идеальным «Я», определяемым обществом. Каждая культура и общество определяют свои стандарты пола, профессии, образования и т. д., которым люди стараются соответствовать. Биографическое исследование позволяет понять, каким образом человек обретает индивидуальность. При анализе биографии мы прибегаем к концепции идентичности Энтони Гидденса (1991). Будучи рефлексивной проекцией, индивидуальность раскрывается посредством автобиографического повествования, пояснительной истории человека о себе, которая показывает траекторию его развития от прошлого к прогнозируемому будущему. «Реконструкция прошлого сопровождается прогнозированием вероятной жизненной траектории в будущем» [1, с. 73]. Повествование о себе предполагает рассказ о своей жизни в виде цепочки поворотных пунктов, с которыми связаны потери, риски и возможности.

Таким образом, биографический метод позволяет разобраться в изменениях характеристик индивидуальности человека, понять, что происходит с его личностью, проекцией себя – как периодические изменения в жизни человека происходят в контексте социальных изменений. Более того, данный метод позволяет выяснить, каким образом индивидуальность взаимодействует с различными социальными структурами, и какое влияние они на нее оказывают, а также понять природу социальной мобильности. Повествование включает подробности и особенности значений деятельности индивида (мотивации, чувства, желания или цели), которые невозможно определить с помощью концепций, изложения фактов или абстракций, используемых позитивистами. Цель исследования на основе биографического повествования — установить периодическое изменение намерений (желаний, целей) человека и неожиданные повороты в повествовании. Изучение биографии позволяет выяснить опыт человека, различные поворотные пункты в его жизни. Развитие межкультурной компетенции в процессе социализации и приобретения привычек раскрывается в нашем исследовании через реконструкцию жизненного опыта на основании биографий студентов магистратуры. С помощью вопросов об опыте межкультурного общения в контексте высшего образования, предложенных участникам исследования, они должны были рассказать о событиях в своей биографии, раскрыть роль образования и социализации на различных уровнях до учебы в вузе. В ходе общения с участниками исследования было установлено, каким образом формировалась, развивалась и строилась межкультурная компетенция на протяжении всего периода приобретения профессионального и личного опыта, начиная с детства и заканчивая высшими уровнями профессиональной социализации.

Реконструкция прошлого участников исследования предстает в форме биографического повествования. Опыт приобретения и развития межкультурной компетенции по рассказам студентов магистратуры и восстановленные в памяти забытые события обретают смысл, т. е. способны дать новые знания для будущего развития межкультурной компетенции. С помощью исследования на основе биографического повествования удалось установить направления межкультурного опыта студентов магистратуры, тогда как формальный – позитивистский – подход не всегда позволяет это сделать, особенно опре-

делить переживания, установки, желания, цели, задачи и т. п. Биографическое повествование позволяет анализировать историю жизни человека как социально сконструированную реальность, что не только обеспечивает формальное и систематическое образование, но и подводит к сфере неформального образования, к передаче неписаных, имплицитных ценностей и установок. Сравнение нескольких случаев (студенты магистратуры из Литвы и других стран) позволило понять социальные и культурные различия, определить, какие факторы макро-, мезо- и микроуровня влияют на формирование межкультурной компетенции у отдельно взятого индивида. На микроуровне (ближайшее окружение человека) были выделены следующие факторы: профессиональная деятельность родителей и связанная с ней географическая мобильность, социально-экономический статус родителей, отношения в семье, стиль общения и образ жизни, наличие представителей других культур в ближайшем окружении семьи, школе и сообществе, отношения с одноклассниками и учителями в школе. Факторы, определяемые сообществом, организацией, учреждениями, относятся к окружающей среде мезоуровня. В данном случае на первый план вышли институциональные и структурные факторы: политика учреждения, интерактивные методы обучения, политика изучения иностранных языков, интеграция мигрантов и иностранцев в образовательную систему и учебный процесс в целом и т. д. Наше исследование также позволило выявить факторы окружающей среды макроуровня: монокультурный профиль и наличие в Литве одного языка, культурное разнообразие и наличие множества языков в других странах, положение национальных меньшинств и мигрантов в обществе, языковая политика государства и т. д.

Участники исследования, заявившие о приобретении и развитии опыта межкультурной компетенции с детских лет, разделили роль институтов социализации и образования (общество / общественность, семья, школа, ровесники). Именно поэтому при развитии межкультурной компетенции на поздних этапах социализации – в вузе – важно учитывать склонности и опыт, приобретенный человеком (формальное, неформальное, самостоятельное образование, скрытая учебная программа) под влиянием социальных и культурных условий и факторов в семье, детском саду, школе, при общении с друзьями и т. д. Таким образом, изучение биографии раскрывает сложную субъективно-объективную картину, в которой объективные элементы предстают через субъективное понимание, а также значение личности. Устная реконструкция событий прошлого разворачивается в виде взаимодействия трех уровней (микро, мезо и макро) и комбинации различных форм социализации, приобретения привычек и образования.

#### **Литература**

1. Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press, 1991. – С. 73.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. М. Чурекова**

Важнейшими социально-педагогическими принципами развития современной системы российского образования, которое рассматривается как *непрерывный процесс*, способствующий росту личности, создающий условия для ее саморазвития и творческой самореализации, являются его гуманитаризация и гуманизация. И сегодня актуальны воззрения таких ученых, как: П.Ф. Каптерев, видевший цель образования и воспитания в совершенствовании растущего человека; П.П. Блонский, который считал, что общая линия влияния педагогического взаимодействия на саморазвитие его участников – развитие их активности и инициативности, оказание им помощи в проявлении элементов творчества в контактах с окружающим миром; А.Н. Острогорский, утверждавший, что основная задача обучения и воспитания в том, чтобы они выводили юношество на путь самообразования, будили его мысль.

Конец XX в. и начало XXI в. ознаменовали новые ориентиры в развитии проблемы непрерывного многоуровневого образования. Во-первых, Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 1996 г. законодательно закрепляет введение в Российской Федерации многоступенчатой системы образования (здолго до подписания Болонской декларации), устанавливая ступени, подтверждаемые присвоением квалификации (степени) «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр». Федеральный закон 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» уточняет механизм реализации данной системы. Во-вторых, идея о том, что образование сопровождает человека всю сознательную жизнь, и каждый человек должен обладать возможностью совершенствоваться в какой-либо из его форм – это одна из целей Болонского процесса. В-третьих, данная проблема становится междисциплинарной, многозначной и рассматривается в нескольких аспектах: (а) педагогическом (разработка целостного и преемственного содержания образования, поиск и апробация эффективных технологий); (б) управленческом (разработка и реализация моделей функционирования и развития системы НО); (в) юридическом (нормативно-правовое обеспечение не только самой системы непрерывного образования, но и всех его субъектов); (г) социально-психологическом (возможность получения непрерывного образования различными социальными группами с учётом потребностей производства и личности, а также её способностей).

Развитие системы непрерывного образования в современном социуме – это, с одной стороны, необходимость создания условий для формирования гибких образовательных траекторий, что обеспечит реакцию системы образования на динамично изменяющиеся потребности личности, общества, экономики, а с другой – формирование компетентного специалиста, в связи с чем компетентностный подход становится одним из основополагающих в мировой



образовательной практике, акцентирует внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных проблемных ситуациях. В условиях реализации компетентного подхода важно прийти к пониманию, что основу профессионализма и высокой мобильности студентов составляют фундаментальные научные знания в сочетании с практико-ориентированным образованием. Несмотря на то что в стандартах третьего поколения по всем направлениям подготовки обозначены необходимые компетенции, проблемным остаётся вопрос об определении их перечня – от общих для всех выпускников системы высшего образования до специальных, связанных с типом образовательной программы и будущей профессиональной деятельностью.

Различные подходы к выявлению ключевых компетенций позволили определить общее: готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; умение принимать решение на основе здравых суждений. Следовательно, профессиональная компетентность, определяемая как качественная характеристика степени овладения личностью своей профессиональной деятельностью, включает когнитивную, социально-коммуникативную, информационную, исследовательскую, социально-личностную компетенции и предполагает: (а) осознание своих побуждений к данной деятельности – потребностей и интересов, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности, представлений о своих социальных ролях; (б) оценку своих личностных свойств и качеств как будущего специалиста; (в) регулирование на этой основе своего профессионального становления.

*Когнитивная компетенция* определяется фундаментальными знаниями, индивидуальной степенью дифференцированности сознания, особенностями развития познавательных процессов, что предопределяет решение профессиональных задач. Знания являются инструментом формирования когнитивной компетенции. Они предполагают постижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Особенности познавательных процессов личности (адекватность восприятия определённого профессионального пространства и интерпретации разнообразной информации, системность, гибкость мышления и т. д.) способствуют: (а) созданию профессионально значимой информации о состоянии объектов деятельности; (б) грамотному анализу трудового процесса и технической документации; (в) принятию рациональных решений в критической ситуации; (г) прогнозированию и проектированию профессиональной деятельности, отражающих субъективную направленность на преобразование окружающего мира.

*Социально-коммуникативная компетенция* проявляется в толерантности, успешности вхождения личности в профессиональное сообщество, признании ценностей определённой корпоративной культуры, её психологической совместимости как способности адаптации к различным характерам и социально-профессиональной среде. Данная компетенция отражает возможности личности в реализации сотрудничества, умения работать в команде, коллективе, а также способности устанавливать вертикальные и горизонтальные контакты, разрешать конфликты, готовности к взаимопомощи,

взаимоответственности, взаимоконтролю в решении профессионально значимых целей и т. п.

*Информационная компетенция* определяется уровнем развития информационно-технологической культуры, понимаемой нами как определённый уровень владения информационными технологиями, характеризующийся информационной, технологической и культурологической составляющими. Информационная составляющая – это система знаний, соответствующая современному уровню развития информационных технологий и обеспечивающая осуществление информационной деятельности, направленной на удовлетворение учебных и профессиональных потребностей. Технологическая составляющая – владение информационными технологиями, позволяющее осуществлять информационную деятельность, творчески сочетая и обновляя имеющиеся технологии в соответствии с требованиями времени. Культурологическая составляющая включает понимание и осознание собственных информационных потребностей, мотивацию к осуществлению информационной деятельности.

*Исследовательская компетенция* проявляется в том, что специалист, постоянно решая множество профессиональных задач, выступает исследователем и строит свою деятельность на основе исследовательского поиска. В современном мире исследовательская деятельность рассматривается не как узкоспециализированная деятельность, а как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме в любой сфере деятельности, как стиль жизни современного человека. Исследовательская деятельность как системное образование представляет собой единство и интеграцию ценностных оснований, личностных смыслов и способов организации профессиональной деятельности.

*Социально-личностная компетенция* проявляется в самоуправлении, социальной идентичности и аутентичности, личной ответственности. Самоуправление определяет такие индивидуальные особенности, как способность управления собой и другими, критически анализировать собственную профессиональную деятельность и работу других, так же как способность и готовность к инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности. Социальная идентичность заключена в знании индивида о его принадлежности к определённой социальной группе вместе с ценностно-смысловым и эмоциональным её проявлениями. Аутентичность – это соответствие самому себе, своей идее, своему смыслу профессионально-личностного самоопределения. При этом личность не только идентифицирует себя с окружающей социально-профессиональной культурой, но и учитывает себя как не менее значимую и ценную реальность в ней.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Д. С. Ермаков**

Образование для устойчивого развития (далее – ОУР) – инновационное метапредметное направление модернизации образования, создающее условия для самореализации и развития личности в быстро меняющейся социо-природной среде, нацеленное на решение и предупреждение проблем окружающей среды, на формирование человеческих качеств (знаний, умений и навыков, отношений, компетентностей, стиля деятельности), обеспечивающих оптимальное управление качеством жизни в рамках емкости природных экосистем. Участники шестой конференции министров «Окружающая среда для Европы» (Белград, 2007 г.), где были представлены национальные доклады о ходе осуществления Стратегии Европейской экономической комиссии (далее – ЕЭК) ООН для ОУР (2005 г.), согласились с тем, что одним из приоритетов осуществления этой Стратегии должна являться разработка компетенций в области устойчивого развития.

Применение компетентностного подхода в ОУР представляется весьма перспективным. Компетентность нельзя вызубрить или выучить по учебнику. Традиционная гносеологическая парадигма разделяет человека и мир как субъект и объект. Процесс образования в такой парадигме превращается в освоение знаний о мире. Э. Фромм употребляет здесь метафору «иметь» – смысл жизни сводится к потреблению (товаров, услуг, информации), человек сосредоточивается не на целях, а на средствах существования. При этом нам предлагают решать современные проблемы окружающей среды в той же логике мышления, каковая и привела к их возникновению. Компетентность должна определяться в онтологической парадигме, обозначаемой метафорой «быть», – проживание взаимодействия с миром, когда человек сосредоточивается на содержании жизни. Поиск новых решений, получение инновационных образовательных (и, соответственно, социальных, политических, экономических, экологических) результатов возможны в том случае, если человек обладает (по своей сущности, то есть онтологически) способностью к самоизменению, иными словами, если он является таким же носителем закономерностей саморазвития и самоосуществления, как и окружающий мир в целом.

Взаимосвязь компетентности с другими результатами образования может быть представлена следующей схемой (по Б. С. Гершунскому, с изменениями): грамотность – освоение минимальных первоначальных знаний, умений и навыков, необходимые для последующего более широкого образования; образованность – дополняется опытом творческого применения полученных знаний и умений, а также эмоционально-ценностного отношения к

действительности; компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека; культура – уже не освоение материальных и духовных ценностей, которые оставлены в наследство предшествующими поколениями, но их преумножение и воспроизводство; менталитет – основания мировоззрения, которые придают человеку свойство уникальной индивидуальности, неповторимости в сочетании со способностью к всесторонней самореализации.

Одним из первых проект компетенций в области ОУР был подготовлен специалистами Организации экономического сотрудничества и развития на основе выводов проекта «Определение и отбор ключевых компетенций» («Definition and Selection of Key Competencies»), в рамках которого определены три ключевые компетенции: (1) использование социокультурных инструментов в интерактивном режиме, в активном взаимодействии с окружающим миром; (2) взаимодействие в разнородных группах; (3) автономная, самостоятельная деятельность. Компетенции подразделяются на: (а) предметные – знание фактов, понятий, теоретических концепций; (б) методические – практические умения и навыки, аналитическое мышление, решение проблем; (в) социальные – коммуникация, деятельность в интерактивном режиме, гражданственность; (г) личные – наклонности, ценности, этические нормы.

В 2005–2007 гг. была разработана модель компетенций в рамках международного проекта «Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training» («Куррикулум, устойчивое развитие, компетенции, подготовка преподавателей»). Ядро модели составляют следующие компоненты: (а) знание – фактические, теоретические и практические знания, междисциплинарность и социальная значимость знаний; (б) системное мышление – недостаточность аналитического подхода и редукционизма, пространственно-временные особенности, сложность и взаимосвязанность биологических, географических, экологических, политических, экономических, социальных, психологических систем; (в) эмоции, сопровождающие размышление, оценку, принятие решений, деятельность; (г) сочувствие и сострадание; (д) этика и ценности – нормы, отношения, верования, экологическая этика; (е) действие – практическая работа, направленная на достижение устойчивого развития, практические умения, навыки, способности. В 2011 г. международной группой экспертов ЕЭК ООН по образованию в интересах устойчивого развития подготовлен доклад «Обучение для будущего», в котором определены компетенции преподавателя в области ОУР, соответствующие трём основным характеристикам: (1) целостный подход, ориентированный на интегративное мышление и практику; (2) предвидение изменений, предполагающее изучение альтернативных вариантов будущего, извлечение уроков из предыдущего опыта и стремление участвовать в современной жизни; (3) реализация преобразований.

В Российской Федерации компетентностный подход общепринят на уровне профессионального образования. В стадии обсуждения проект федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, подготовленный Президиумом РАО (2011 г.), который предлагает в качестве обязательного на базовом уровне предмет «Экология и основы безопасности жизнедеятельности», предусматривающий формирование следующих компетентностей: способность обоснованно высказывать суждения об экологических проблемах, охране окружающей среды; осознание необходимости предотвращения экологических кризисов и катастроф, обеспечение устойчивого развития и экологической безопасности жизни на Земле; способность применять полученные знания для осмысления окружающей экологической действительности. На практике содержательные линии экологического образования для устойчивого развития (далее – ЭОУР)\* в средней школе формируются вокруг следующих ключевых компетенций: общекультурных, учебно-познавательных, информационных, социально-гражданских, коммуникативных, личностного роста и развития (Ягодин, Аргунова, Плюснина, Моргун, 2010). Ведущей выступает экологическая компетенция – осознанная способность, готовность к самостоятельной экологической деятельности, опыт данной деятельности, направленной на сохранение и устойчивое воспроизводство жизни, на практическое улучшение состояния среды обитания в процессе выявления, решения и предупреждения экологических проблем, – призванная реализовать биосферную функцию человечества по сохранению и устойчивому воспроизводству жизни на Земле (Ермаков, 2009). Практическая реализация указанных компетенций (как нормативных требований), обеспечивающая формирование соответствующих компетентностей (как личностных качеств), может происходить в процессе разработки и осуществления программ устойчивого развития – «повесток 21» (Калинин, Гайворон, Ермаков, Лапшина, 2003), по аналогии с глобальной «Повесткой 21».

В целом именно компетентностный подход, базирующийся на сходных инвариантах на уровне как общего, так и профессионального образования, позволяет обеспечить преемственность и непрерывность системы ЭОУР. Модель ЭОУР, основанная на Международной стандартной классификации образования, представлена в таблице.

В 2002 г. в Московском институте открытого образования создан центр, в 2010 г. – кафедра экологического образования и устойчивого развития, основной задачей которых является разработка научно-методического обеспечения системы непрерывного ЭОУР.

---

\* В Российской Федерации распространено наименование «экологическое образование в интересах устойчивого развития», см.: Концепция экологического образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе. – <http://www.raop.ru/content/Prezidium.2010.09.29.Spravka.1.pdf>.

Таблица

## Модель непрерывного ОУР

| Уровень, вид образования                    |                                                                                                                                                      | Основной результат           |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Российская Федерация                        | Международный стандарт классификации образования                                                                                                     |                              |
| Дошкольное образование                      | Доначальное образование                                                                                                                              | Экологическая грамотность    |
| Начальное общее образование                 | Начальное образование (начало систематического обучения чтению, письму, математике)                                                                  |                              |
| Основное общее образование                  | Первый этап среднего образования (полное освоение базовых навыков и получение основы для обучения в течение всей жизни)                              | Экологическая образованность |
| Среднее (полное) общее образование          | Среднее образование (типовая квалификация, необходимая для поступления в вуз)                                                                        |                              |
| Дополнительное образование детей            | –                                                                                                                                                    |                              |
| Начальное профессиональное образование      | Послесреднее, неvyšшее образование                                                                                                                   | Экологическая компетентность |
| Среднее профессиональное образование        |                                                                                                                                                      |                              |
| Высшее профессиональное образование         | Первый этап высшего образования (не ведущий непосредственно к получению более высокой квалификации, необходимой для научно-исследовательской работы) | Экологическая культура       |
| Послевузовское профессиональное образование | Второй этап высшего образования (ведущий к получению более высокой квалификации, требуемой для проведения научно-исследовательской работы)           |                              |
| Дополнительное профессиональное образование | Образование взрослых                                                                                                                                 |                              |

Доклад подготовлен в рамках гранта  
Президента Российской Федерации  
для государственной поддержки  
молодых российских учёных МД-739.2011.6.

## **КРЕАТИВНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ЭФФЕКТИВНЫЕ ПУТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Р. Х. Джураев  
А. Х. Махмудов**

Модернизация производственно-экономической сферы диктует необходимость интенсивной подготовки духовно богатой, нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоятельным мышлением. К выпускникам вузов предъявляются требования профессиональной фундаментальности, высокого личностного развития и опыта активной и творческой деятельности. Для удовлетворения этих требований необходимо, чтобы подготовка специалистов осуществлялась на основе непрерывного фундаментального, творческого и духовного развития личности, что возможно в условиях перевода учебно-воспитательного процесса на компетентностную основу. Компетентностный подход к подготовке востребованных специалистов реализуется при внедрении в процесс обучения психолого-педагогических и дидактических мероприятий: 1) компетентностная модель личности выпускника бакалавриатуры, магистратуры; 2) учебно-творческий план (далее УТП) подготовки бакалавра, магистра; 3) УВП на основе креативной педагогической технологии; 4) компетентностный контроль формирования и развития различных аспектов компетентности.

Рассмотрим методологические и дидактические основы компетентностного подхода на примере подготовки магистров. Компетентностная модель личности магистра разрабатывается на основе Государственного образовательного стандарта специальности магистратуры и является методологическим стержнем, в котором сфокусированы современные и перспективные аспекты компетентности, востребованные передовым производством. Системно-функциональный анализ будущей профессиональной деятельности магистров технических специальностей позволяет выделить четыре группы аспектов компетентности: научно-профессиональные, научно-исследовательские, социально-экономические и духовно-мировоззренческие. Содержание аспектов компетентности в вышеназванных группах отражает внутреннюю взаимосвязь и системное взаимодействие граней компетентности, обусловленных интеграцией требований системы «наука – образование – производство». Дидактическими основами, нацеленными на реализацию компетентностной модели личности выпускника как «идеального конечного продукта» процесса обучения в вузе, являются следующие компоненты: учебно-тематический план, учебно-методические комплексы, учебный процесс.

*Учебно-тематический план подготовки специалиста (далее УТП).* В отличие от учебного плана для «знаниевой» подготовки УТП должен включать в себя не монодисциплины, а интегративные дисциплины, выделенные на основе системного анализа взаимодействия различных аспектов. Интегративные дисциплины способствуют приобретению опыта по решению локальных профессионально-практических задач и формированию интегративного

мышления. Изучение совокупности интегративных дисциплин УТП обеспечивает приобщение опыта эффективного решения актуальных и перспективных научно-прикладных профессиональных проблем и развитие компетентностного (интегративного) мышления в период обучения. К этой дидактической модели (УТП) предъявляются требования (непрерывность фундаментальной подготовки и преемственность учебных планов, оптимальность структуры и системность содержания плана, обеспечение условий для формирования самостоятельной и творческой личности и др.). В УТП заложены современные контрольно-оценочные и диагностические методы непрерывной оценки и самооценки уровней сформированности компетентности. Для реализации творческой направленности УТП его структура должна включать учебно-творческие, научно-исследовательские, практические и диагностические блоки.

*Компетентностные учебно-методические комплексы* (далее УМК). Важным дидактическим компонентом при компетентностной подготовке специалистов является разработка и создание компетентностных учебно-методических комплексов по интегративным дисциплинам. При разработке компетентностных учебно-методических комплексов должны учитываться такие требования, как методическое обеспечение индивидуализации обучения, профессионально-практическая направленность, диагностичность, креативность, структурно-логическая системность и др. Содержательные элементы структурных частей компетентностного учебно-методического комплекса можно объединить в программную, методическую, дидактическую и информационную группы. Разработка и создание УТП и компетентностных УМК по интегративным дисциплинам составляют содержание блока планирования дидактических основ компетентностной подготовки магистров.

*Учебно-воспитательный процесс* (далее УВП). Практическим компонентом дидактических основ при компетентностной подготовке специалистов является реализация УВП на основе креативной педагогической технологии. УВП при компетентностном подходе должен быть ориентирован на: обеспечение психолого-педагогических условий для индивидуализированного и творческого обучения магистрантов; создание условий для активного приобретения опыта решения актуальных профессиональных задач и использование исследовательских методов обучения; педагогическое стимулирование ритмичности выполнения самостоятельных творческих и научно-исследовательских работ; использование диагностических методов и качественных показателей для оценки эффективности УВП на различных этапах подготовки магистров и др. Таким образом, основными дидактическими элементами учебного процесса при компетентностной подготовке являются: проблемные и проблемно-креативные лекции, креативные семинары и практические занятия, лабораторно-исследовательские практикумы и самостоятельная работа.

*Компетентностный контроль* нацелен на определение уровней приобретенных аспектов компетентности на семестровых этапах обучения. Основой компетентностного контроля является реализация разных видов диагностики при компетентностной подготовке. В зависимости от этапа обучения различают: начальный, семестровый и аттестационный. Начальный



компетентностный контроль осуществляется с помощью входной диагностики, в процессе которой каждому магистранту предлагается решить комплект диагностических задач входного уровня. Оценка успешности решения входных диагностических задач и её интерпретация позволяют определять уровни развития определенных граней компетентности у магистранта перед началом обучения в магистратуре. Результаты входной диагностики дают возможность индивидуализировать и корректировать программу подготовки каждого магистранта. Семестровый компетентностный контроль реализуется через семестровую диагностику, при которой каждому магистранту предлагается для решения комплект диагностических задач 1-го, 2-го и 3-го уровней после каждого семестра обучения. Сложность диагностических задач повышается от семестра к семестру. Следовательно, успешное решение диагностических задач 3-го уровня позволяет определять уровень приобретенных компетентностей за три семестра обучения в магистратуре.

Аттестационный компетентностный контроль реализуется после 4-го семестра обучения в двух формах: (1) выпускная диагностика, базирующаяся на решении комплекта аттестационных диагностических задач, которые тоже обладают интегративно-аккумулирующим характером; (2) защита магистерской диссертации. Аттестационный компетентностный контроль направлен на оценку уровня приобретенных научно-профессиональных, научно-исследовательских, социально-экономических и духовно-мировоззренческих аспектов компетентности магистра. Нормативный и высокий уровень компетентности выпускника указывает на тот факт, что данный выпускник магистратуры имеет хорошую методологическую, научно-профессиональную и социально-экономическую подготовку по выбранной специальности и готов успешно решать актуальные и перспективные научно-прикладные задачи в соответствующей отрасли производства.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в учебном процессе высшей школы позволит готовить конкурентоспособных специалистов, способных творчески применять полученные знания и компетенции на практике, самостоятельно развивать и совершенствовать свои личностные качества, а также повышать свою компетентность в постоянно меняющихся условиях.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ**

**А. Л. Кекконен  
С. В. Сигова**

Российское общество сегодня стоит перед объективной необходимостью перехода к инновационной экономике. Ее становление характеризуется появлением новых технологий, производств и, в связи с этим, предъявлением новых требований к уровню квалификации рабочей силы. В то же время замена старой технологии, выпуск новых продуктов требуют постоянного переобучения работающих, овладения новыми профессиями.

Термин «непрерывное образование» можно рассматривать как образование в течение всей деятельной жизни человека по мере возникновения образовательной потребности. Непрерывное образование позволяет осуществлять постоянное развитие человеческого капитала и, что важно, планировать это развитие. Планирование непрерывного образования возможно в рамках анализа и прогнозирования профессионально значимых компетенций на рынке труда. Для нашей страны актуальным является вопрос развития системы прогнозирования перспективных компетенций, которыми должны обладать работники, выходящие на рынок труда. Эта система должна дополнить количественное прогнозирование параметров рынка труда, которое осуществляется в России и которого уже недостаточно для развития человеческого потенциала страны. Частью этой системы прогнозирования также должно стать прогнозирование в контексте непрерывного образования. В настоящее время важным видится развитие системы непрерывного образования, базирующейся на компетентностном подходе прогнозирования потребности экономики в кадрах. Работники, проходящие переподготовку и повышение квалификации, составляют важную часть потребности экономики в квалифицированных кадрах. В настоящее время прогнозирование потребности в трудовых ресурсах преимущественно осуществляется количественными методами.

Переход к качественному прогнозированию возможно осуществить через формирование перечней востребованных компетенций и их отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС). Минобрнауки России разработало новое поколение ФГОС, которые обладают такими отличительными особенностями, как выраженный компетентностный характер, наличие требований к результатам освоения основных образовательных программ в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные). Профессиональные стандарты и ФГОС тесно взаимосвязаны. Национальная система профессиональных стандартов представляет собой описания профессиональных квалификаций и ориентирована на различные уровни взаимодействия системы профессионального образования с рынком труда. Через эту взаимосвязь рынок труда дает сигнал о своих обобщенных требованиях к

человеческим ресурсам. Использование компетентностного подхода для качественного прогнозирования или прогнозирование профессионально значимых компетенций на рынке труда является требованием времени для успешного долгосрочного развития страны. Компетентностный подход заключается в привитии и развитии у студентов/работников набора ключевых компетенций, которые определяют их успешную адаптацию в обществе и позволяют повысить их конкурентоспособность на рынке труда, найти баланс между потребностями рынка труда и возможностями системы образования.

В России активно развивается и внедряется компетентностный подход к планированию развития человеческого потенциала. Задачу формирования современных полноценных профессиональных характеристик для профессий предстоит решать совместно с объединениями работодателей, заинтересованными государственными органами и системой профессионального образования. Перечень востребованных компетенций может стать переходным ключом между актуальными требованиями работодателей и подготовкой в системе профессионального образования. Подобный перечень позволит работодателям формулировать свои требования к работникам, участвовать в разработке квалификационных требований, оценивать будущие потребности секторов экономики в квалифицированных кадрах. Для системы образования, в свою очередь, данный перечень позволит более гибко осуществлять подготовку кадров с профессиональным образованием и обеспечить владение необходимыми знаниями, умениями и навыками выпускников. Для достижения указанных целей необходимо установление единой терминологии и инструментов оценки как полученных знаний, так и перечня перспективных компетенций, разработка механизмов эффективного распределения средств на развитие актуальных компетенций для рынка труда.

Зарубежные страны используют обширный перечень методов и способов в области исследования профессионально значимых компетенций. Прогнозирование и разработка профессионально значимых компетенций в развитых странах проходит на государственном и региональном уровнях. Прогнозирование перспективных компетенций также относится и к сфере непрерывного образования. Необходимо опираться на богатый зарубежный опыт и адаптировать его для России. В частности, внедрение наиболее актуальных и адаптированных для России положений «Стратегии развития компетенций ОЭСР»<sup>1</sup> и других европейских<sup>2</sup> документов в программы модернизации образования с учетом долгосрочных программ развития страны позволит органам исполнительной власти планировать перспективные направления развития регионов и обеспечивать соответствующую подготовку кадров.

Главным фактором приобретения востребованных компетенций выступает сбалансированная политика в области образования и профессиональ-

---

<sup>1</sup> Towards an OECD Skills Strategy. The OECD Skills Strategy. Paris: OECD, 2011.

<sup>2</sup> Boosting Jobs and Incomes: Policy Lessons from Reassessing. Paris: OECD, 2006; Chair's Summary from the Meeting of the Education Chief Executives. Copenhagen, 22 to 23 September. Paris: OECD, 2005; 64. EC (2002c) Communication, The European social dialogue: a force for innovation and change: proposal for a Council decision establishing a tripartite social summit for growth and employment, COM (2002) 341 final. Luxembourg: Office of Official Publications of the European Union и др.

ной подготовки. Государство, совместно с работодателями и образовательными учреждениями, должно продолжать разрабатывать и совершенствовать профессиональные стандарты, программы переподготовки и повышения квалификации, требования к профессиям и должностям, синхронизировать их с образовательными стандартами.

Непрерывное образование является основой развития человеческого капитала при переходе к инновационной экономике. Выстраивание траекторий непрерывного образования в рамках планирования востребованных компетенций для инновационной экономики – залог успешного развития государства в условиях глобальной конкуренции. В странах Организации экономического сотрудничества и развития уже разработаны сбалансированные системы взаимодействия государства, работодателей и системы образования для определения и прогнозирования перечня востребованных компетенций для подготовки кадров. Изучение зарубежного опыта в данной области позволит использовать лучшую практику развитых стран для формирования потребностей экономики в кадрах с учетом профессионально значимых компетенций.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

### Й. Даукшите

*Актуальность.* Политические и экономические перемены, происходящие в последние десятилетия, оказывают непосредственное влияние на заинтересованность в обучении языкам разных слоев населения. Увеличилось число желающих включаться в процесс обучения, просвещения, а также изучать иностранные языки. Эти изменения особенно заметны в сфере обучения взрослых. Жить в обществе – значит приобрести опыт и знания о людях, о событиях в конкретном пространстве и времени. Благодаря приобретению этого социального опыта человек растет и совершенствуется. П. Джарвис (P. Jarvis), один из ведущих специалистов в области обучения взрослых, утверждает, что обучение неотъемлемо связано с окружающим нас миром и подвержено его воздействию. Автор анализирует обучение взрослых в контексте социального обучения. Каждый человек рождается в обществе, которое уже имеет свои культурные традиции, и интериоризирует данную культурную традицию в процессе социализации. По мнению автора, каждую взаимосвязь индивида и культуры можно рассматривать как потенциальный процесс обучения, и в этой взаимосвязи каждый участник может исполнять две роли: роль учителя и роль ученика. Когда происходит взаимосвязь между индивидом и культурной средой, изменения претерпевает не только индивид (в связи с приобретением социального опыта), но и окружающая культурная сфера. Социальное «Я» предопределяет, как индивид будет интерпретировать свой социальный опыт, т. е. как будет осуществляться процесс экстеоризации. В социальной взаимосвязи человек как ученик воспринимает только те процессы, которые он желает или обязан принять. Автор рассматривает процесс обучения и просвещения взрослых как социальный и индивидуальный феномен и основное внимание уделяет обучению через опыт. Обучение можно воспринимать как отклик на приобретенный опыт или как приобретение опыта в процессе действия [1, с. 21–23]. В процесс обучения взрослый человек приходит мотивированным, он имеет определенные цели и ожидает результатов. На процесс обучения взрослых положительное влияние оказывают: имеющийся запас знаний; жизненный опыт; представление учебного материала разнообразными каналами ощущения; разнообразные социальные формы обучения; благоприятная окружающая среда; положительные ощущения; партнерские отношения между учителем и обучающимся; ответственность за процесс обучения. Обучение взрослых является важным аспектом самооценки. В учебном процессе взрослых должны преобладать интерактивные технологии обучения, которые придают процессу обучения поистине деятельный и коммуникативный характер, при этом формируя социальную компетенцию обучающегося. [2, с. 559].

*Определение проблемы:* совершенствование процесса обучения иностранным языкам взрослых посредством введения в процесс обучения интерактивных дидактических технологий.

*Цель исследования:* определить возможность применения интерактивных дидактических технологий при преподавании иностранных языков для взрослых с целью формирования социальной компетенции.

*Объект исследования:* отношение преподавателей иностранных языков, участвовавших в семинарах повышения квалификации, к возможности применения новых дидактических средств при обучении взрослых.

*Методы исследования:* анализ научной литературы с целью выявления новых дидактических средств, семинар как мероприятие для ознакомления с новыми дидактическими средствами, анкетный опрос.

*Результаты исследования.* Во время семинара были представлены новые дидактические средства – интерактивные педагогические технологии, которые могут быть применимы в процессе обучения взрослых иностранным языкам. В исследовании участвовало сто учителей и преподавателей иностранных языков неуниверситетских высших учебных заведений.

С целью выяснить отношение педагогов к возможности применения новых дидактических средств как интерактивных педагогических технологий в процессе обучения взрослых были отобраны наиболее часто употребляемые для совершенствования образовательного процесса в школах и неуниверситетских высших учебных заведениях активные методы обучения: «Дождь мыслей», «групповая дискуссия», «кооперативное обучение», «исполнение ролей» и др. При анализе результатов исследования выяснилось отношение педагогов к возможности применения активных методов обучения как интерактивных педагогических технологий в процессе обучения взрослых иностранным языкам и возможности формирования социальных компетенций. Результаты опроса подводились с помощью оценки частоты выбора (из всех возможных) в процентах. Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что преподаватели иностранных языков часто в учебном процессе взрослых применяют как интерактивные технологии следующие активные методы обучения: «Дождь мыслей» назвал 71 респондент из всех участвовавших в исследовании, что составляет 13 % из всего возможного выбора; «Групповая дискуссия» – соответственно 67 респондентов, что составляет 12,2 %; «Кооперативное обучение» – 61 респондент, что составляет 11,1 % и «Исполнение роле» – 58 респондентов, что составляет 10,5 % из всего возможного выбора.

Активные методы обучения позволяют развивать способности и формировать разнообразные навыки, необходимые для ведения диалога, дискуссии, развивать критическое мышление, коммуникативную культуру, навыки публичного выступления, формировать исследовательские и организационные навыки, навыки слушания и ведения записей, навыки работы в команде, аргументирования своей позиции. Формирование вышеназванных социальных навыков впоследствии переходит в формирование определенных социальных компетенций необходимых для активного участия в профессиональной деятельности и общественной жизни [3, с. 23–24]. Результаты исследования позволяют делать вывод, что активные методы обучения можно отнести к интерактивным педагогическим технологиям, способствующим формированию социальной компетенции при обучении иностранным языкам взрослых.

Следовательно, (1) активные методы обучения можно отнести к интерактивным педагогическим технологиям, способствующим формированию социальной компетенции при обучении иностранным языкам взрослых; (2) использование активных методов обучения в учебном процессе предполагает опору на личный, собственный опыт, создает ситуации сотрудничества в группе. Особое внимание уделяется обучению через имеющийся и приобретенный опыт, что является основополагающим фактором обучения взрослой аудитории.

#### **Список литературы**

1. Jarvis P. Mokymosi paradoksai. – Kaunas: VDU, 2001.
2. Aktyvaus mokymosi metodai. – Kaunas: Šviesa, 1998.
3. Павлова Л.П. Интерактивные личностно-ориентированные технологии в языковом образовании: Материалы IV Междунар. науч. конф. «Язык и культура». – М.: «ОИД» Медиа-Пресса.

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**В. В. Гедранович**

Модернизация системы высшего профессионального образования привела к появлению инновационных программ обучения, к активному внедрению в учебный процесс новых технологий, форм и методов обучения. Новая модель образовательного процесса требует создания педагогических условий для формирования у выпускников таких компетенций, которые бы обеспечили им успешность и востребованность в профессиональной деятельности. Владение компетенциями является основой для формирования компетентности – «интегрированной характеристики качеств личности, имеющей процессуальную направленность, мотивационный аспект, базирующейся на знаниях и проявляющейся в деятельности (реальной или смоделированной)» [2].

Один из принципов компетентностного подхода в образовании – это применение разнообразных форм организации самостоятельной деятельности обучающихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат. Отношение студентов к учению характеризуется их познавательной активностью. В этой связи одна из главных задач учреждения высшего образования – научить студента осознанно и самостоятельно заниматься учебно-исследовательской работой. Добиться решения поставленной задачи можно, используя разнообразные формы, методы, средства обучения, которые стимулируют познавательную активность и самостоятельность студентов.

Наиболее перспективным при этом является использование интерактивных методов, которые ориентированы на широкое взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом. При использовании интерактивных методов обучения преподаватель должен ориентироваться на задания, направленные не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Современная педагогика предлагает множество интерактивных подходов, таких как творческие задания, работа в малых группах, разрешение проблем, учение через обучение и др. Основное значение интерактивных форм и методов организации управляемой самостоятельной работы студентов (далее УСРС) состоит в обеспечении достижения ряда важнейших образовательных целей [1]: (а) стимулирование мотивации и интереса к изучаемым дисциплинам; (б) повышение уровня активности и самостоятельности студентов; (в) развитие навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации; (г) саморазвитие и развитие, благодаря активизации мыслительной деятельности и взаимодействию с преподавателем и другими участниками образовательного процесса.

Рассмотрим организацию УСРС на примере дисциплины «Финансовая информатика». В соответствии с учебным планом специальности для изучения этой дисциплины отводится 62 аудиторных часа, из них на УСРС – двенадцать часов. В учебной программе предусмотрено изучение темы «Финансовый анализ в MS Excel с помощью встроенных функций», включаю-



щей следующие вопросы: амортизация активов, анализ инвестиций и операций с векселями, анализ купонных и краткосрочных облигаций без купона (часть функций, применяемых для выполнения финансового анализа, предлагается студентам для самостоятельного изучения). Для организации работы каждая студенческая группа делится на малые группы (5–6 человек), в задачи которых входит изучение одного из вопросов и передача своих знаний остальным студентам группы. Защита отчетов по работе проводится перед всей группой на лабораторном занятии. Каждая малая группа выполняет следующий комплекс заданий: объясняет экономическую составляющую вопроса; рассматривает специфику синтаксиса функций и примеры их применения; подбирает задачи для демонстрации возможностей указанных функций и решает их в MS Excel; составляет тестовые вопросы по теоретическим основам и практике применения функций и т. д. Преимущества такой формы организации УСРС в следующем: (а) гармоничное сочетание исследования и обучения; (б) активизация учебно-познавательной деятельности студентов, выражающаяся в побуждении к энергичному, целенаправленному учению, преодолении пассивной и стереотипной деятельности; (в) выработка новых знаний и передача их остальным студентам группы; (г) формирование профессиональных компетенций.

УСРС, построенная на использовании интерактивных методов, позволяет формировать следующие профессиональные компетенции выпускников, основанные на их способности: (1) выполнять обзор специальной литературы для профессиональной деятельности; (2) проводить отбор необходимых для профессиональной деятельности информационных ресурсов; (3) осуществлять анализ профессиональных задач; (4) выявлять особенности решения прикладных задач; (5) формировать требования к исходным данным; (6) осуществлять постановку и решение прикладных задач с использованием информационно-коммуникационных технологий; (7) применять методы финансового анализа; (8) целенаправленно осуществлять профессиональную деятельность, ориентируясь на конечный результат.

#### **Список литературы**

1. Гедранович В.В. Применение интерактивных методов обучения как средство повышения познавательной активности студентов // Управление в социальных и экономических системах: материалы XIX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18 мая 2010 г. – Мн.: Изд-во МИУ, 2010. – С. 274–276.
2. Игнатьева Е.Ю., Воротилов В. И. О модели компетентности и ее оценке // Мониторинг качества образования: междуз. сб. науч. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – С. 65–70.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЭКОНОМИКИ**

**С. Н. Хоцкина**

Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов экономического профиля выступает важной составляющей их профессионального становления. Поэтому в вариативную часть учебных планов на первом курсе (Криворожский экономический институт, Криворожский технический университет) введены дисциплины цикла обязательной гуманитарной подготовки («Педагогика и психология»). Студентам предоставлено право выбора психолого-педагогического пакета дисциплин с целью получения дополнительной специальности «преподаватель экономики». Соединение экономических и педагогических дисциплин оправдано при подготовке бакалавров. В последнее время активизировались поиски в направлении усовершенствования коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе, с этой целью проводятся специальные исследования. Исследование данной проблемы актуально, поскольку в этом возрасте происходит осознание общественных процессов, которые отражают предметный аспект социальных и моральных отношений, ценностей общества, развитие социальных чувств и потребностей.

Однако такой аспект, как формирование коммуникативной компетентности будущих преподавателей экономики в процессе изучения педагогических дисциплин, не нашел теоретического освещения в специальной литературе и практического внедрения. С целью успешной реализации определенных перспектив необходимо уяснить психологические особенности студенческого возраста, так как названный период взаимосвязан с развитием самосознания, формированием познавательных и профессиональных интересов.

Общепризнано, что на период юности приходится процесс активного развития самоанализа и самооценки. Поэтому работа со студентами экономического профиля – будущими преподавателями – должна быть построена так, чтобы как можно чаще побуждать их к самоанализу, к поиску рациональных решений, которые ставит перед ними их профессиональная деятельность. Необходимо подчеркнуть, что коммуникативная компетентность – это качественная характеристика личности студента, которая определяет основу его коммуникативной деятельности.

Учитывая выше изложенное, а также особенности психического развития, мы можем определить степень реализации составляющих коммуникативной компетентности студентов 1–3 курсов в процессе обучения и выделить четыре позиции, которые представлены в табл.

Таблица

Показатели коммуникативной компетентности  
студентов в процессе обучения (%)

| №<br>п/п | Составляющие<br>коммуникативной компетентности                                         | Студенты (курс) |      |      | Средний<br>показатель |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------|------|-----------------------|
|          |                                                                                        | 1               | 2    | 3    |                       |
| 1        | Наличие потребности общения                                                            | 42,6            | 40,9 | 37,7 | 40,4                  |
| 2        | Необходимость взаимодействия общечеловеческих и специальных показателей                | 19,7            | 14,4 | 8    | 14,03                 |
| 3        | Наличие способностей коммуникативной компетентности в единстве с навыками коммуникации | 15,4            | 22,7 | 29,9 | 22,67                 |
| 4        | Ощущение эмоционального удовлетворения от общения (на всех этапах)                     | 23,3            | 22   | 24,4 | 23,23                 |

Как видно из таблицы, именно студенты первого курса имеют высокий показатель (42,6 %) потребности в общении, но для них пока еще сложно проследить взаимосвязь между общечеловеческими и специальными показателями (19,7 %). Наличие способностей к коммуникативной компетентности у студентов второго (22,7 %) и третьего курсов (29,9 %) различаются незначительно. Уровень эмоционального удовлетворения от общения (на всех этапах) относительно стабильный и не вызывает беспокойства.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что формирование коммуникативной компетентности будущих преподавателей экономики – сложный динамичный процесс, который требует системного подхода к исследованию; он предусматривает единство аспектов понимания различных учебных и жизненных ситуаций, умений использовать полученные знания в практической деятельности, развитие навыков и потребностей их постоянного совершенствования на основе самоанализа.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО  
(АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА**

**В. А. Лапина**

В программе модернизации украинского образования идет речь о необходимости реализации компетентностного подхода, о формировании и усовершенствовании у выпускников вузов базовых и профессиональных компетентностей. Важное место среди них занимает речевая компетентность, формирование и развитие говорящей личности, т. е. человека, который способен устанавливать контакты, осуществлять эффективное общение на межкультурном уровне.

Теоретический и теоретико-методический анализ понятий языковой и речевой компетенций дает возможность сделать вывод о том, что ученые трактуют их неоднозначно. При этом выделяется два взгляда. Одни исследователи употребляют термин «языковая компетентность/компетенция» (Ю. Апресян, И. Горелов, И. Зимняя, О. Кубрякова, О. Лурия, Н. Хомский), однако большинство из них рассматривают понятие «речевой компетентности (компетенции)» как составляющую языковой компетентности (компетенции). Другая часть исследователей различают определенные типы компетентностей (компетенций) и проводят различия между компетентностью (компетенцией) языковой и речевой (З. Бакум, О. Арцишевская, О. Биляев, О. Горошкина, М. Кабардов, А. Никитина, М. Пентилюк), подчеркивая, что речевая компетентность не только связана с языковой, но и формируется на ее основе. Языковую компетентность/компетенцию стали истолковывать как явление определенного уровня осведомленности конкретного субъекта или субъектов с идеальной знаковой системой родного или иностранного языка, а речевую – как способность человека к практическому использованию знаний о языке в процессе коммуникации.

Опираясь на работы упомянутых авторов, считаем возможным пользоваться таким определением: речевая компетентность – это практическое овладение языком, базовыми умениями и навыками использования его словарного запаса, грамматического строя, соблюдение в устных и письменных высказываниях языковых норм в процессе коммуникации, овладение всеми видами речевой деятельности для восприятия и порождения речевых высказываний в жизненно важных ситуациях общения.

Поскольку предметом нашего внимания является формирование речевой компетентности студентов – будущих горных инженеров в процессе изучения иностранного языка, то рассмотрим речевую компетентность с учетом профессиональных особенностей, то есть иноязычную профессионально ориентированную речевую компетентность. На основе известных определений профессиональной речи, мы истолковываем иноязычную профессиональную речь будущих горных инженеров как процесс общения на иностранном языке со специалистами горной отрасли, успешность которого

зависит от трех компетентностей: (1) *языковой* (знание норм иностранного языка, профессиональной терминологии, стандартных речевых конструкций горной отрасли); (2) *речевой* (опыт во всех видах речевой деятельности, который позволяет понимать устные и письменные тексты по специальности, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимой информации, формулировать собственное мнение, реализовывать обмен информацией на иностранном языке со специалистами горной отрасли); (3) *коммуникативной* (способность ориентироваться в разнообразных ситуациях, выбирать и реализовывать адекватную программу речевого поведения в процессе естественного иноязычного профессионально ориентированного общения с зарубежными специалистами). Следовательно, под иноязычной речевой компетентностью студента будущего горного инженера мы понимаем практическое овладение иностранным языком: базовыми умениями и навыками пользоваться его словарным запасом, профессиональной терминологией, грамматическим строем, стандартными речевыми конструкциями горной отрасли, соблюдение языковых норм в процессе иноязычного профессионально ориентированного общения с зарубежными специалистами; опыт во всех видах речевой деятельности для восприятия и порождения речевых высказываний во время профессиональной коммуникации.

Исследуя основные компоненты структуры профессиональной речи специалистов разных отраслей производства, образования, ученые единодушны в том, что структура речевой компетентности специалиста охватывает определенную сумму языковых знаний (языковую компетентность), умения использовать эти знания в соответствии с условиями общения (речевую и коммуникативную компетентности). На основе анализа педагогической, методической и лингвистической литературы считаем целесообразным разработку собственной структуры иноязычной профессионально-ориентированной речевой компетентности будущих горных инженеров, в состав которой входят три компонента: (1) социально-академический (базовый), (2) профессионально ориентированный и (3) бизнес-ориентированный компонент речевой компетентности.

Поскольку формирование иноязычной профессионально-ориентированной речевой компетентности будущих горных инженеров предусматривается в формате кредитно-модульной системы, то содержание этих компонентов частично совпадает с учебной целью пяти модулей, предложенных в нормативном методическом обеспечении учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык с профессиональным направлением». Рассмотрим содержательную характеристику каждого компонента:

модуль 1 – *социально-академический (базовый) компонент* (предусматривает знание и соблюдение принятых норм иностранного языка в устных и письменных высказываниях – (орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических и пр.; формирует и развивает умения и навыки эффективной речевой деятельности и адекватного общения в социальной, профессиональной и академической среде);

модули 2 и 3 – *профессионально ориентированный компонент* (предусматривает речевую подготовку по выбранной специальности и включает

знание профессиональной терминологии (горная инженерия), стандартных речевых конструкций определенной (горной) отрасли; предоставляет опыт во всех видах речевой деятельности, который позволяет понимать устные и письменные тексты по специальности, формулировать собственное мнение, осуществлять обмен информацией на иностранном языке со специалистами горной отрасли; формирует и развивает умения и навыки, необходимые для поиска информации в иноязычных профессионально ориентированных источниках с последующим участием в дискуссиях на профессиональные и учебные темы);

модули 4 и 5 – бизнес-ориентированный компонент (умения и навыки делового общения, необходимые для установления контактов, поддержания отношений на предприятии, проведения собеседования во время трудоустройства, участия в семинарах, конференциях, заседаниях круглого стола, профессиональных собраниях и тому подобное, то есть знания, умения и навыки в отрасли практической риторики; умения и навыки письменного общения, связанного с будущей профессией студентов: составление резюме на иностранном языке, написание деловых писем, подготовка рефератов, отчетов, аннотаций и тому подобное).

Проведенный анализ иноязычной профессиональной речевой компетентности и ее структуры не претендует на полный охват рассмотренной проблемы. Однако, по нашему мнению, знание ее составных компонентов и учет их особенностей могут помочь преподавателям вуза правильно организовать в аудитории работу, направленную на развитие и улучшение профессиональных речевых навыков студентов в процессе изучения иностранного языка для профессионального общения.

## **СИСТЕМА РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**И. А. Храмцова**

Сегодня все больше обостряются противоречия между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными (в рамках традиционных образовательных систем) условиями для овладения ими. Решение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию. Создание гибкой системы непрерывного профессионального образования, соответствующей потребностям страны и новым тенденциям рынка труда, становится одной из его стратегических целей; образование должно обеспечить конкурентоспособность России в глобальном мире и высокое качество жизни.

Переход российской экономики на инновационный путь развития обостряет проблемы качества подготовки выпускников профессиональных учебных заведений всех уровней. В этой связи наиболее важными проблемами являются: (а) устранение дисбаланса между спросом и предложением рабочей силы в профессионально-квалификационном разрезе; (б) преодоление отставания предложений образовательных услуг от потребностей рынка труда; (в) несогласованность некоторых ключевых понятий, используемых в сферах труда и образования (например, понятие «профессия» как многоуровневой структуры и понятия «специальность») и ряд других.

Отсутствие непрерывного процесса воспроизводства новых трудовых ресурсов, соответствующих требованиям рынка труда, стало в определенном смысле тормозом экономического развития отраслей экономики. Поэтому работодатели сейчас предъявляют требования к сфере образования по обеспечению рынка труда кадрами с соответствующим уровнем профессиональных квалификаций.

В целях обеспечения эффективных условий реального повышения конкурентоспособности и квалификации трудовых ресурсов на территории Уральского федерального округа, по инициативе Регионального объединения работодателей «Свердловский областной Союз промышленников и предпринимателей» при поддержке Торгово-промышленных палат Уральского региона учреждена «Уральское региональное агентство развития квалификаций» как системообразующая организация по формированию региональной системы развития квалификаций. Для более полного изучения условий по реализации данного проекта Комитетом по развитию профессионального образования Свердловского областного Союза промышленников и предпринимателей в 2011 г. были проведены социологические исследования.

В опросе приняли участие предприятия и организации – члены Свердловского областного Союза промышленников и предпринимателей (всего более 70 опрошенных), 96 % которых относятся к производственной сфере. В исследовании приоритет был отдан данной сфере, так как инновационное развитие экономики предполагает совершенствование отраслей высокотехнологичных производств, инфраструктуры, модернизацию традиционного сек-

тора экономики. В настоящее время, именно, предприятия производственной сферы, располагая значительным инновационным потенциалом, не могут его реализовать в связи недостаточным количеством, качеством, а порой и отсутствием специалистов, обладающих новейшими знаниями и технологиями. Основная проблема качества трудовых ресурсов состоит в том, что подготовка специалистов не соответствует требованиям работодателей: (а) по видам деятельности; (б) по численности обученных по профессиям; (в) по изменяющимся требованиям к профессиям. Исходя из этого, только 13 % опрошенных удовлетворяет качество подготовки специалистов предприятия. В ходе исследования респонденты отметили причины низкого качества подготовки специалистов: 37 % указали на отсутствие системы профессиональной ориентации молодежи; 24 % отметили, что учебные заведения недостаточно привлекают для обучения практиков; 22 % обратили внимание, что недостаточно производственной практики в процессе обучения.

Основной кадровой проблемы является отсутствие единых требований к профессиональным знаниям и навыкам специалистов. В настоящее время вопрос о соответствии соискателя вакансии, на которую он претендует, решается в соответствии с должностной инструкцией, установленной на конкретном предприятии, или же по результатам тестирования или собеседования, результаты которого могут быть субъективными и не давать полного представления о профессиональных навыках кандидата. Без общепринятых требований к профессиональным навыкам и знаниям невозможно проводить аттестацию персонала, определять приоритеты программ обучения, планировать карьеру сотрудника. Инструментом для решения этой проблемы является создание системы профессиональных стандартов, которые закрепят перечень необходимых знаний, навыков и умений, компетенций современного специалиста. Для того чтобы отразить наиболее характерные требования к профессии, необходимо привлечение к формированию профессиональных стандартов достаточно широкого круга работодателей-экспертов, способных отразить требования, необходимые для обеспечения качества, безопасности и продуктивности труда. Работодатели, объединенные по видам экономической деятельности, должны разрабатывать и обновлять профессиональные стандарты на постоянной основе. Это потребует институционализации процесса, т. е. формирования корпуса отраслевых специалистов, работающих в области классификации профессий, разработки профессиональных стандартов, актуализации перечней профессий и обеспечения взаимодействия со сферой образования. Исследования показали, что 66 % респондентов в основном готовы к разработке и актуализации профессиональных стандартов.

Работодатели все отчетливее осознают, что содействие развитию национальной системы квалификаций, совместная работа со сферой образования над системой оценки квалификации работников и выпускников образовательных учреждений, частно-государственное партнерство в развитии системы профессионального образования, другие направления сотрудничества – являются не только важной социальной задачей, но и условиями развития инновационной экономики. Интеграция бизнеса и образования в процессе разработки и внедрения утвержденных профессиональных стан-



дартов только еще на начальном этапе взаимодействия и не всегда реализуется в полной мере, и это объясняется рядом причин: 27 % респондентов отмечают недостаточно разработанную соответствующую нормативно-методическую базу; 25 % – отсутствие специалистов по разработке профессиональных стандартов.

На основе требований профессиональных стандартов профессиональные сообщества работодателей создают систему сертификации персонала для выявления и подтверждения уровня квалификации работников с выдачей сертификатов компетентности. Такая система позволяет идентифицировать компетентность персонала на соответствие требованиям профессионального стандарта и подтверждать готовность трудовых ресурсов для осуществления и достижения стратегий и целей организаций. Работодатель, принимая на работу сертифицированного специалиста, получает гарантию его компетентности.

Следует особо отметить роль сообществ работодателей в становлении системы сертификации. Без осознания ими необходимости в повышении качества рабочих и специалистов, без поддержки с их стороны развитие системы практически невозможно. Результаты опроса показали, что 63 % респондентов уже готовы получить оценку и пройти сертификацию профессиональных квалификаций.

Формирование региональной системы развития квалификаций – достаточно сложная и важная работа, которая является составной частью формирования нового облика профессионального образования России. Эта работа должна предусматривать активное взаимодействие государства, бизнеса, образования, науки и институтов гражданского общества. Можно предположить, что через определенное время оценка результатов в системе образования будет проводиться при существенной роли объединений работодателей и сертификационных центров. Таким образом, будет в значительной степени снят барьер недоверия, который существует сейчас между образованием и бизнесом, когда речь идет о качестве подготовке выпускников, о признании дипломов, с которыми они приходят на рынок труда. И в этом заключается существенная и перспективная роль новой системы оценки качества подготовки кадров в общей стратегии развития системы профессионального образования и формирования эффективной кадровой политики в России. Полученные результаты позволят продвинуться на пути построения в России Национальной системы квалификаций с учетом международных требований.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**И. С. Носова**

В системе современного российского образования наиболее значимой особенностью является сосуществование двух стратегий организации образования – традиционной и инновационной. Включение педагога в инновационную деятельность требует от него: (а) профессиональной компетентности в области преподаваемой дисциплины; (б) методической компетентности в области способов формирования знаний, умений у учащихся; (в) социально-психологической компетентности в области процессов общения; (г) дифференцированно-психологической компетентности в области мотивов и профессиональной направленности учащихся; (д) аутопсихологической компетентности в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Обычно введение инновационных процессов сталкивается с активным сопротивлением социально-педагогической среды, поскольку инновационный процесс требует качественных изменений. Для того чтобы мотивировать учителя к участию в инновационной деятельности, необходимо прохождение каждым педагогом ряда последовательных этапов: (а) снятия профессиональных стереотипов (распредмечивания), самоопределения (индивидуального и коллективного); (б) проектирования и программирования инновационных процессов, направленных как на изменение индивидуальной профессиональной деятельности, так и на преобразование коллективного пространства деятельности; (в) проектирования и реализации механизмов и способов самообеспечения процессов развития, т. е. их необратимости и др.[2]. Личность, готовая к включенности в инновационную деятельность, имеет устойчивую профессиональную направленность, позитивную и конструктивную, обладает умением защитить свои идеи, доказать их новизну и дееспособность.

Профессиональные качества преподавателя определяются через понятие «профессиональная педагогическая культура» как отражение целого комплекса свойств и характеристик и в первую очередь – это системное образование, состоящее из психолого-педагогических знаний, развитого педагогического мышления, высокого уровня педагогической рефлексии, потребности в самосовершенствовании, педагогической импровизации, педагогического творчества, возможности сочетать педагогическую и научную деятельность, педагогической этики, культуры речи и т. д. Компетентный преподаватель ориентирован на обнаружение педагогического смысла (предмета собственной деятельности) в образовательной ситуации. Его понимание разворачивается в «объектном» (вещном), логическом (понятийном) полях и в поле отношений «ученик-учитель». И тут возникают проблемы, снижающие мотивацию к инновационной деятельности или вообще уничтожающие её. Например, деятельность педагога основана на взаимодействии с учащимся, а ориентация на личность ученика и владение технологией субъект-

субъектного взаимодействия поставлены у педагогов чаще всего фрагментарно и требуют значительной работы по их формированию [1]. Компетенции педагога настолько обширны, что их перечисление может занять множество страниц. Компетенции учителя можно сравнить с ЗУН (знания-умения-навыки) учащихся, но в связи с их обширностью их невозможно оценить однозначно, объективно и достоверно. А в данной ситуации рождается проблема самооценки, административной и общественной оценки деятельности учителя, размываются границы определения «хороший педагог» и остаются совершенно неизвестными условия, формирующие такого педагога. Поэтому необходимо наличие ряда педагогических условий, реализация которых обеспечит эффективность учебного процесса и направит его в инновационное русло. Также необходима разработка модели условий, в которых бы формировался образ «хорошего» (т. е. высокомотивированного к эффективной творческой деятельности) педагога.

И последнее. Систематичность и последовательность реализации образовательных программ может быть эффективна только в условиях преемственности образовательного процесса. При этом проявление преемственности как процесса, протекающего во времени и пространстве, неразделимо с такими понятиями, как сфера познавательной деятельности человека, т. е. непрерывное образование, и логическая структура учебной деятельности, т. е. организационная культура деятельности, состоящая из уровней и ступеней образования. Проявление преемственности как результата выражается соответствием достижений непрерывного образования потребностям человека, вариативности его образовательных траекторий, имеющих самодостаточность и относительную завершенность, обеспечивающих при этом удовлетворение потребностей самой личности, общества, государства, производства.

#### **Список литературы**

1. Мартиросян Б.П. Инновации и личность учителя / Образование в современном обществе: сб. науч. тр. – М., 2001. – 106 с.
2. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / под ред. Ю.В. Васильева, Е.С. Комракова. – М., 1994. – 136 с.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

операции; (е) осознает свою деятельность и стремится ее усовершенствовать; (ж) владеет умениями и навыками самоконтроля и самооценки. Такой перечень составляющих характеризует развитую учебную деятельность. Ключевая компетентность охватывает ряд общих учебных и познавательных умений. Эти умения мы понимаем как способность учащегося выполнять учебные и познавательные действия согласно цели и условий, в которых выполняется учебная задача. Каждое умение является сложным образованием из многих операций (действий).

Важная роль принадлежит мотивации в системе учебной деятельности, умению пробудить и закрепить у учащегося устойчивое и положительное отношение к учебной деятельности. Есть группа учащихся, которых отличает отрицательное отношение к учебе. Это обусловлено различными причинами: хроническое нездоровье, слабый интеллект, незрелость мотивации, глубокое отставание на предыдущих этапах обучения, неблагоприятное состояние семьи. Понятно, что, работая с разными группами и отдельными учащимися, преподавателю необходимо видеть перспективы развития их мотивации. Значимым для эффективной учебной деятельности является мотивация, обусловленная интеллектуальной инициативой и познавательными интересами. Выражением сформированности у учащихся мотивационного компонента умения учиться могут быть следующие характеристики их отношения к учебе: (а) умение определить цель деятельности (способность ставить цели, направленность на достижение цели); (б) развитая любознательность, познавательный интерес; (в) потребность к самостоятельному поиску и усвоению новых знаний; (г) положительные интеллектуальные чувства. Содержательный компонент включает две подсистемы: уже усвоенные знания, умения, навыки, на которых основывается изучение нового, и собственно новые знания и способы действия, что является объектом усвоения.

Согласно структуре учебной деятельности в умении учащихся учиться должны найти все его компоненты на таком уровне, чтобы в результате их взаимодействия сформировалась готовность самостоятельно учиться, что является двигателем непрерывного образования.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

**С. В. Рослякова**

Переход к непрерывному образованию обусловлен глубокими структурными изменениями в сфере занятости, вызвавшими постоянную потребность общества в повышении квалификации, переподготовке работающего населения, повышении его профессиональной мобильности. Вся наша жизнь строится на том, что современный человек не может не учиться. И потребность получать образование, самосовершенствоваться на протяжении всей жизни становится для современного человека делом первой необходимости. Требования рынка жестки и вполне определены – нужны люди, не только и не столько знающие, сколько обладающие определенным набором компетенций, которые необходимы для успешной работы. Этим фактом обусловлено внимание ведущих стран мира, в т. ч. и России, к компетентностному подходу не только высшего, но и общего образования. Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны овладеть молодые европейцы. К их числу относится и познавательная компетентность как способность на протяжении жизни учиться непрерывно в контексте личностного, профессионального и социального самосовершенствования. Приоритетная роль в формировании этой компетентности отводится школе, поскольку именно в период школьного обучения преобладающим видом деятельности является учебно-познавательная. Следовательно, и отвечать за сформированность познавательной компетентности должна школа.

В настоящее время закладываются основы новой образовательной парадигмы, знаменующей собой переход школы от декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов познания. При этом познавательная компетентность выступает показателем и результатом сформированности этой системы. Познавательная компетентность является объектом научного изучения второе десятилетие. Ссылаясь на теоретические находки наших предшественников, а также на собственные идеи, охарактеризуем данную компетентность и раскроем ее значение для процесса непрерывного образования человека. Согласно «Стратегии модернизации российского образования на период до 2010 года», где представлена классификация основных компетентностей для отечественного образования, познавательная компетентность обозначена как компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. В классификациях ключевых компетентностей А.В. Хуторского [3], И.А. Зимней [2] она звучит как *познавательная*. Среди исследователей школьной практики (С.Г. Воровщиков, Т.В. Шамардина и др.) чаще всего ее принято называть *учебно-познавательной*, поскольку познание в школьном учебном процессе специфично и осуществляется школьниками в рамках учебной деятельности, или учения.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования познавательной компетентности у учащихся школ, мы пришли к некоторым выводам относительно данного феномена: (а) познавательная компетентность социальна по своей природе, поскольку социальна по своему содержанию, вырабатывается, формируется, проявляется и функционирует в социуме; (б) она относится к разряду ключевых компетентностей, тех, которыми обязательно должен обладать каждый человек в мире (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской); (в) с точки зрения содержания ее рассматривают двояко: во-первых, через понятия «опыт», «инструмент», «готовность к деятельности», во-вторых, как личностную характеристику учащегося, раскрывающуюся через накопленные знания и умения в организации самостоятельной познавательной деятельности, овладение способами решения учебно-познавательных задач или интегративное качество личности, проявляющееся в мотивированной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Впрочем, все определения объединяет представление авторов о познавательной компетентности как будущей готовности к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на желании познавать (учиться); (г) структурно-познавательная компетентность представляет собой: во-первых, систему общеучебных умений как универсальных для многих учебных предметов способов получения и применения знаний; во-вторых, совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами; в-третьих, интегративное образование, включающее ценности познания, учения, общие принципы гносеологии как теории познания, категориальный строй науки в целом и т. д.

С нашей точки зрения, ни один из представленных вариантов структуры познавательной компетентности не является полным, поскольку любая компетентность должна включать ценностно-смысловой, мотивационно-деятельностный, когнитивный, поведенческий аспект и эмоционально-волевой аспекты [1]. Однако в педагогических исследованиях рассматривается чаще всего только когнитивный и мотивационно-деятельностный компоненты познавательной компетентности. В то же время мы согласны с исследователями, что познавательная компетентность значима для современного человека прежде всего своей деятельностной составляющей, которая включает: общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности; общеобразовательные способы учебной деятельности, прежде всего общеучебные умения, направленные не столько на получение учеником образовательных результатов, сколько на формирование его мобильности в изменяющемся мире. Что же дает человеку владение учебно-познавательной компетентностью? Наличие особым образом организованных знаний декларативного (о фактах, законах, теориях, понятиях) и процедурного (о методах и способах познания) характера позволит человеку применять их при решении стандартных и нестандартных познавательных проблем. Знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности позволят ему добывать знания непосредст-

венно из реальности, владеть приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

Владение комплексной процедурой, интегрирующей совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений, позволит эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем. Общеучебные умения, составляющие основу познавательной компетентности, позволяют применять различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных учебных и жизненных ситуациях.

Кроме того, познавательная компетентность имеет социальную и личностную значимость для человека. Во-первых, она является фактором академической мобильности в годы учебы; во-вторых, фактором профессиональной мобильности, обеспечивающим реализацию современной политики непрерывного образования; в-третьих, фактором, повышающим эффективность работы школы как социального института, призванного формировать в учениках универсальные способы деятельности. Способность продолжать образование на протяжении всей жизни закладывается в школе, в учебно-воспитательном процессе, где в качестве ключевой компетентности выступает компетентность познавательная. Сформированность именно этой компетентности свидетельствует о наличии у человека умения учиться, лежащего в основе процесса непрерывного образования человека.

#### **Список литературы**

1. Загвязинский В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования: доклад на ученом совете ТГУ 18.01. 2010. – URL: [http:// www.wtmn.ru/](http://www.wtmn.ru/). – Загл. с экрана.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.



## **РАЗРАБОТКА МОДУЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ, ОСНОВАННОЙ НА КОМПЕТЕНЦИЯХ**

**И. Е. Панова**

В учреждении дополнительного образования детей (далее – УДОД) могут реализовываться образовательные программы дополнительного образования детей (далее – ОПДОД) двух видов: (1) общеобразовательной направленности, (2) профессиональной направленности (речь идет о возможности обучать в УДОД по программам профессиональной подготовки. Этот вопрос мы не рассматриваем). ОПДОД общеобразовательной направленности могут выступать одновременно как в качестве основных, так и дополнительных. Основными они являются для самого УДОД. Однако в тех случаях, когда УДОД активно взаимодействует со школой, оно берет часть ответственности за общекультурное развитие и воспитание личности ребенка на себя. И тогда можно говорить о том, что в УДОД реализуются дополнительные общеобразовательные программы, в том смысле, что они дополняют основные общеобразовательные программы, реализуемые школой. Иначе говоря, имеются точки соприкосновения данных программ. В противном случае подобные программы нельзя назвать дополнительными. Следовательно, задача перед УДОД в случае взаимодействия со школой, состоит в следующем – разработать свои основные образовательные программы таким образом, чтобы они могли выступать в качестве дополнительных к основным общеобразовательным программам, реализуемым школой.

Разработка подобных программ базируется на идеях: (а) комплексности, (б) интегративности, (в) реализации модульного и компетентного подходов. Под комплексностью подразумевается, что сама программа должна вобрать в себя все образовательные программы реализуемые УДОД. В этом случае комплексная образовательная программа становится документом, регламентирующим общие требования к содержанию и организации образовательной деятельности, являясь своеобразным стандартом для конкретного УДОД. Таким же документом является основная общеобразовательная программа для школы. Разница лишь в том, что требования к разработке основных общеобразовательных программ задаются федеральными государственными образовательными стандартами, а к разработке ОПДОД – интересами и потребностями детей, семьи, образовательных учреждений (прежде всего школы, для которой важна эффективная организация внеурочной деятельности, направленная на достижение поставленных перед ней задач воспитания и развития личности), других социальных институтов.

Мы считаем, что разработка ОПДОД, также как и основных общеобразовательных программ, опирается на требования, предъявляемые: (1) к структуре ОПДОД, (2) результатам освоения ОПДОД, (3) условиям реализации ОПДОД. Рассмотрим кратко каждую из этих составляющих.

1. *Структура ОПДОД.* По аналогии с основными общеобразовательными программами ОПДОД включают обязательную часть программы – интегративный курс (охватывает содержание из разных предметных областей и обеспечивает преемственность содержания основного и дополнительного общего образования; беспроблемное включение детей, обучающихся в образовательном учреждении дополнительного образования в единое образовательное пространство Российской Федерации) и часть, формируемую участниками образовательного процесса, – модули (каждый модуль формирует специфическую компетенцию, выступающую, с одной стороны, как социальное требование, норма, с другой – как образ желаемого будущего, ориентир для освоения). Интегративный курс охватывает содержание, которое может быть интегрировано в содержание базовых предметов, в отличие от содержания модулей, включающих дополнительное к основному общему содержанию образования, зачастую не всегда связанное с какой-либо одной предметной областью. Специфическая компетенция должна удовлетворять индивидуальным интересам и потребностям обучающихся в УДОД. Специфические компетенции формируются в ходе изучения модулей, на базе освоения содержания соответствующей части интегративного курса.

Пример формулировки специфической компетенции: *«После завершения обучения обучающийся будет уметь самостоятельно подбирать и выполнять комплексы упражнений направленные на устранение нарушений осанки и формирование навыка правильной осанки».*

2. *Результаты освоения ОПДОД* двояки – это, во-первых, вклад в формирование личностных, метапредметных, предметных компетенций, являющихся результатами освоения основных общеобразовательных программ. В данном случае речь идет о формировании фундаментальных, основных результатов обучения (компетенций). Данные результаты определены стандартом; во-вторых, формирование специфических компетенций, отвечающих интересам и потребностям детей, семьи. В данном случае речь идет об утилитарных (полезных) компетенциях. Данные результаты динамичны, могут изменяться.

3. *Условия реализации ОПДОД* – кадровые, материально-технические и иные условия. Требования к результатам освоения, условиям реализации ОПДОД зависят от специфики деятельности конкретного УДОД.

В разработке программы ОПДОД важно сформулировать требования к результатам обучения. Необходимо определить вклад каждой реализуемой в УДОД программы в формирование личностных, метапредметных и предметных компетенций, что позволит выявить содержательные контуры интегративного курса, а также определить перечень формируемых специфических компетенций, что позволит установить структуру и содержание модулей.

**УПРАВЛЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**3. Ю. Желнина**

Актуальность исследования современных тенденций в образовании определена не только проблемами, которые существуют в этой сфере социальной действительности, но и множеством подходов к оценке сложности проблемы и прогноза их развития. Спектр проблем современного образования, безусловно, велик, но в большей мере он касается технологий обучения, формирования компетенций, создания климата, инициирующего образовательную активность обучающегося, однако, принципиальным является вопрос о роли преподавателя в современной образовательной среде. Привычная отсылка «главным в профессии является *Учитель...*» (с большой буквы – выделено намеренно) уже не является однозначным утверждением, что определено не только естественными тенденциями постиндустриального общества, но и новыми приоритетами образования.

Специфика постиндустриального общества весьма четко объективируется в образовании такими фактами как: (а) конструирование компетенций в поле текущей задачи, не имеющей аналогов и алгоритмов решений ретроспективного характера; (б) принципиальная опора на проектные технологии в знаниевой сфере, где востребована трансценденция, то есть выход за пределы существующих опыта и знаний; (в) отставание содержания учебного процесса от информационных возможностей и потребностей профессий; (г) отсутствие в эдুকологии горизонта прогноза на долгосрочную перспективу; (д) активная дивергенция экономики образования, социологии образования и образовательной политики.

Современная образовательная система также обладает уникальными характеристиками, несводимыми к искусственным политическим конструкциям, но в тоже время воспринимающими концепты текущей конкурентной борьбы: (1) рутинизация и институционализация ценностно-смысловой связи в паре «образование – свобода»; (2) маятниковые оценки образования в паре «процесс – результат»; (3) прямая связь с мировыми и локальными рынками труда, которые находятся в перманентном развитии с четко выраженными фазами кризиса; (4) образовательная мобильность как ресурс конкурентного давления и самовоспроизводства (постоянно возобновляемый контингент студентов позволяет циклически воспроизводить образовательные технологии как успешные); (5) неявная элиминация фигуры преподавателя из процесса обучения. Последний факт является одним из малоизученных в философском и методологическом смысле, но реально болезненным с точки зрения организации текущего образовательного процесса. Следует привести несколько аргументов, подтверждающих выделенный факт.

В первую очередь, лидирующая роль преподавателя перестает быть таковой в связи с упрочением технологии обучения по индивидуальным траекториям с опорой на максимальную самостоятельность в освоении учебной дисциплины. Хотя к настоящему времени нет управленческой задачи, а, сле-

довательно, нет методик оценки готовности студента к самостоятельному выбору, эта идеология образовательных стандартов питает стремительное сокращение аудиторной нагрузки. При этом практические и семинарские занятия предположительно носят тренинговый характер, где преподаватель выступает модератором коллоквиума, деловой игры и других активных форм работы, построенных на активных знаниях участников. Вопрос источника и уровня освоения необходимых знаний вновь остается открытым. Второй проблемой можно назвать проблему квалиметрии образовательного процесса. Менеджмент качества в образовании, который является одним из активных нововведений современной эдукологии, основан на технологии стандартизации, то есть деятельности, направленной на достижение упорядочения в определенной области посредством установления положений для всеобщего и многократного применения в отношении реально существующих и потенциальных задач. На практике формируется так называемая система методического обеспечения дисциплины, которая подразумевает единство терминологии, логики тем и разделов, междисциплинарные связи, взаимообусловленность модулей и дидактических единиц, доступность открытых источников («грифованные» учебники, электронные ресурсы, кейсы для практикумов). В идеале полный методический комплект как образовательный продукт в сопровождении с рекомендациями для самостоятельного освоения предполагает программированный успех обучения. Другими словами, формируется закрытая, циклическая система, где консультации и комментарии тьютора носят скорее вспомогательный характер.

Безусловно, такой системе есть альтернатива – открытая модель исследовательской работы с участием студентов как соратников научного поиска. Модель привлекательна своей идеальностью. Научная работа, имманентно логична и последовательна, но во внешнем проявлении является слабоструктурированной деятельностью, высокого уровня формализации она достигает на заключительном этапе. Одновременно следует подчеркнуть неравенство интеллектуальных ресурсов «команды» как креативного, так и аналитико-синтетического характера. Здесь также можно и нужно говорить об отличиях дидактики и научной работы как самостоятельных знаниевых процессов: для учителя результатом труда являются знания ученика, а для ученого результатом труда является новое знание. Классическая полярность дидактики и научной деятельности в неклассическом образовании снимается работой в системе малых научных проектов, в практике поэтапного внедрения социальных и технических инноваций, в том числе путем участия студентов в презентационных мероприятиях. Последние являются мощным стимулом для осознанной систематизации, освоения знаний, а также представление знаний для нецелевой аудитории, что нередко является необходимым действием в волонтерской практике, при получении грантов в нецелевых фондах, участие в территориальных мультивыставках и т. п. Но возникает проблема руководства этой деятельностью и учета ее в планируемой (отчетной) нагрузке преподавателя.

Принимая вышеизложенные проблемы как факторы, определяющие тренд образовательной системы, необходимо указать проблемы непосредственно преподавателя, работающего в условиях инновационных процессов и организационно-правовой модернизации образования. Наиболее сложным в

проектировании образовательной деятельности является внедрение специализированных новых концептов в содержание программы и прогноз востребованности знаний, включенных в регламент учебной программы. Практически не существует методик прогностической оценки существующего содержания реализуемых ООП, однако существует требование ежегодного обновления ООП, нередко инновацией становится агрегированный подход, когда дисциплина формируется из двух и более принципиально самостоятельных групп знаний. Еще более осложняет ситуацию появление новых дисциплин в учебном плане, которые не проходили апробацию авторскими курсами. С точки зрения самоконтроля для преподавателя важно определить продуктивность своей деятельности. В зависимости от типа продуктивности можно прогнозировать и рассчитывать рабочую и психологическую нагрузку, и, следовательно, продуктивность образует смысловой ряд профессиональной деятельности. Продуктивность, которую можно объективировать списком, создает проблему формирования еще более конкретных критериев труда. Например, объем аудиторных часов работы не дает картины качества преподавания; выполненный тест по материалам курса не раскрывает итоговую компетентность студента; подготовленный комплект дидактических материалов может быть спорным сразу с нескольких точек зрения и т. д.

Опираясь на приемы анализа трендов, необходимо выделить, что продуктивность преподавателя должна иметь силу поддержки, которая действует в паре с силой сопротивления. В данном ключе сопротивление возникает в результате влияния демотиваторов продуктивной работы, в первую очередь это формальные оценки труда, практическая и экономическая нецелесообразность творческой работы, недоступность (имитационность) поддерживающей научной среды и профессионального полилога. К факторам сопротивления можно отнести и то, что в паре «научная специальность – учебная дисциплина» нет прямой связи как в паре «дисциплина – методика преподавания», поэтому научные специальности, существующие за пределами педагогических университетов, лишь опосредованно создают целевой ресурс образовательной системы.

К силам, поддерживающим учебно-образовательную деятельность, следует отнести аутопсихологическую компетентность личности (саморазвитие, самомотивирование, навыки работы с информацией, социально-лингвистическая компетентность). Наличие таких свойств личности снижает риск профессионального выгорания. Вместе с тем внешние риски остаются и нередко усиливают свое влияние, например: формальный подход к системе повышения квалификации преподавателей; высокая стоимость курсов и стажировок для преподавателей (при неопределенности такого показателя как «цена – качество»); кратное повышение числа научно-практических конференций, где нет места профессиональной дискуссии, так как они проходят в заочном режиме или режиме брифинга (сообщение и уточняющие вопросы).

В итоге можно говорить, что управленческая максима – самовоспроизводящаяся система образования, где главной движущей силой является активная компетентность преподавателя и развивающая среда, является умозрительной моделью. Это ставит задачу формирования целевой политики управления профессиональной компетентностью преподавательского состава как самостоятельного направления менеджмента высшей школы.

## **СОЧЕТАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О. Л. Петренко**

В 2000 г. на Лиссабонском саммите был принят основной документ – «Меморандум непрерывного образования Европейского союза», определивший место непрерывного образования в современном мире [1]. Современный мир – это постиндустриальное общество, основной чертой которого является формирование нового уклада производства. Его фундамент составляют наукоемкие и ресурсосберегающие технологии. Частью функционирования постиндустриального общества является развитие инновационной экономики, которую часто называют экономикой знаний, или интеллектуальной экономикой. Это не случайно, так как инновационная экономика предполагает, что в основном ее развитие идет за счет генерации нового знания, интеллекта людей, развития информационной сферы, а не только материального производства. Успешный переход к экономике и обществу, основанных на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования. Поэтому во многих случаях образование для взрослых выступает в качестве «догоняющего» образования, т. е. в случае потери работы или изменений в структуре деятельности человек пытается дополнить свои знания и умения за счет переподготовки, повышения квалификации, получения дополнительного образования и т. п.

Для более планомерного развития профессиональной деятельности человека необходимо перевести образование в категорию «опережающего», и этим образованием является непрерывное образование. Необходимо определить структуру образования, которое позволит человеку осуществлять профессиональную деятельность в любых общественных условиях [3]. Одним из существенных условий эффективного непрерывного образования является использование соответствующей формы обучения. «Формы обучения можно определить как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов структурных единиц обучением во времени» [4, с. 1]. Поэтому при непрерывном образовании должна быть возможность сочетания различных форм обучения для того, чтобы каждый человек смог выбрать наиболее приемлемый для него путь. Разработка индивидуального плана обучения зависит от таких факторов, как: (а) поставленные человеком цели, (б) объем новых знаний, (в) наличие учебно-методической литературы, (г) наличие технических средств обучения и т. д. Сам процесс непрерывного образования может быть представлен следующими формами: (1) формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата; (2) неформальное образование, обычно проходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, а также в форме индивидуальных занятий с репетитором или тренером и не сопровождающееся выдачей диплома, сертификата или иного документа; (3) информальное образование, наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер.

Первый этап выбора образовательной траектории как раз и состоит в определении вида образования. Для абсолютного большинства людей основной профессиональной деятельности может быть только формальное образование. Но сейчас трудно себе представить, чтобы образование, например, полученное в вузе, «обеспечило» человека на всю жизнь. Поэтому, взяв за основу формальное образование, каждому человеку нужно продумать стратегию своего личного роста в специальности. Непрерывное образование должно быть адресным, так как взрослый человек не будет изучать то, что он уже знает. В последнее время предпочтение отдается дистанционным курсам, возрастает роль самообразования. У самообразования есть большое преимущество: человек занимается в удобное время и в собственном темпе. В любом случае непрерывное образование представляет собой сочетание предлагаемых форм с самообразованием.

Эффективность самообразования зависит не только от выбранного содержания, но и от способов его усвоения. Самообразование связано с обработкой большого количества информации. Причем эта информация может быть специально структурирована и снабжена поисковым аппаратом, либо она может носить произвольный характер. Первый вид информации обычно используется в дистанционных курсах, и обучающийся сам задает способы работы. Во втором случае обучающийся сам должен найти быстрые и эффективные способы усвоения информации. Очень хорошо, если человек еще со школы владеет навыками работы с текстами. Наиболее интересные способы предлагают открытые образовательные технологии (например, развитие критического мышления через чтение, письмо и дебаты).

При обучении с использованием технологии критического мышления формируются следующие умения: (а) работать в группе, (б) графически оформить текстовый материал, (в) творчески интерпретировать имеющуюся информацию, (г) ранжировать информацию по степени новизны и значимости. Именно эти умения могут быть использованы при непрерывном образовании.

Современные образовательные технологии предлагают много различных способов чтения текста, некоторые из них мы укажем ниже.

*Маркировочная таблица.* При чтении текста обучающийся расставляет на полях следующие маркировочные значки: «V» – это я знаю; «+» – новое, что я узнал; «-» – знание, противоречащее моему; «?» – возник вопрос. После того, как сделана такая разметка, заполняется таблица, состоящая из четырех столбцов, соответствующих четырем маркировочным значкам. Полученная таблица представляет собой тот базовый уровень знания, с которого начинается изучение данного вопроса. Такая таблица позволит составить индивидуальный план изучения темы.

*Составление кластера.* Кластер является неструктурированным представлением видения данной проблемы человеком. В него входят знания, ассоциации, эмоции, впечатления по указанной проблеме. Особенно интересным является кластерная карта, которая является своеобразным планом изучения темы. Кластерная карта используется довольно долго, и по мере прохождения материала закрашиваются отдельные участки карты.

*Рисунки.* Свое отношение к тексту можно выразить, например, в виде рисунка. Причем рисунок рассматривается не только как иллюстрация к тексту, а как концентрированное графическое выражение сущности произведения в понимании читателя. Набор таких рисунков поможет ознакомиться с произведением с различных позиций, оценить взгляды других читателей, вступить с ними в дискуссию.

*Схемы.* Например, записываются некоторые события и идеи, и нужно предположить, встретятся ли они при чтении текста или нет, а затем после прочтения книги проверить правильность своих предположений (перепутанные логические цепи). Другой прием: записываем в таблицу все, что знаем по теме будущего чтения. После обсуждения выявляем спорные вопросы (правильно ли то, что я знаю?) и пытаемся в текстах найти ответы на эти вопросы (таблица ЗХУ – Знаю – Хочу узнать – Узнал). После такой предварительной работы процесс чтения становится более целенаправленным и удовлетворяет появившиеся познавательные потребности человека.

Сочетание различных форм обучения при непрерывном образовании является важным ресурсом профессионального роста каждого работающего человека.

#### **Список литературы**

1. Меморандум непрерывного образования Европейского союза. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
2. Цветков В. А., Моргунов Е. В., Илларионов Н. В. Инновационная экономика как форма постиндустриального развития // Промышленная политика Российской Федерации №1. 2008. – С. 24–40.
3. Петренко О.Л.. Повышение уровня профессионализма в системе непрерывного образования // Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества. – СПб., 2011. – С. 617–619.
4. Новиков А. М. Формы обучения в современных условиях. – URL: [www.anovikov.ru](http://www.anovikov.ru).



**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ:  
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ  
СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т. В. Никулина**

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения ориентированы на развитие человека как личности, как субъекта профессиональной деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Планируемые результаты обучения составляют некоторый идеал (модель) специалиста, обученного по определенным профессиональным образовательным программам. С одной стороны, образовательные учреждения будут выполнять государственный заказ, осуществляя подготовку в соответствии с федеральным государственным стандартом, с другой, – через реализацию вариативной части профессиональных образовательных программ осуществляется соответствие условиям рынка труда и требованиям работодателей, которые являются потребителями образовательных услуг. Определяющим критерием профессионального образования становится качество подготовки специалистов. Возможность формировать необходимую и востребованную на рынке труда модель будущего специалиста образовательное учреждение, безусловно, имеет, если реализует всю совокупность учебных программ в рамках системы непрерывного образования.

Уральский государственный педагогический университет (далее УГПУ) ориентирован на создание условий для овладения обучающимися актуализированными знаниями и умениями, приобретение качеств, предназначенных для решения практических задач на высоком профессиональном уровне, а при необходимости – новой специальности по любой из ступеней высшего профессионального образования. УГПУ обладает тремя основными особенностями: во-первых, бюджетное финансирование его деятельности определяет четкий и быстрый контроль за качеством образовательных услуг; во-вторых, УГПУ реализует учебные планы подготовки бакалавров и магистров как менеджмент образовательного учреждения: организация инновационной деятельности, маркетинговое управление образовательными системами и др.; в третьих, практикоориентированный учебный процесс осуществляется в рамках непрерывной системы практик на базе учреждений города и области. Единственным процессом и информационной з

глиямент образоватим Едистворяющаго процесса и информационной з формацио X об ж огЩ ате емами

(а) высокий уровень «теоретизации»; (б) большой разрыв между образованием и реальной жизнью за стенами образовательных учреждений; (в) формальная организация производственной практики как со стороны образовательного учреждения, так и со стороны принимающей организации. Важно подчеркнуть, что идеология и учебный процесс в УГПУ нацелены на профессиональную подготовку обучающихся как креативных кадров для развития педагогического потенциала страны. Реализация данной установки предполагает интеграцию научной и образовательной деятельности с инновационной. Поэтому в учебный процесс наряду с производственной практикой, предусмотренной государственным образовательным стандартом, была введена система практикумов. Практикум как форма аудиторной работы обучающихся предполагает непосредственное вхождение практической деятельности в процесс обучения и формирование необходимых и востребованных сегодня профессиональных компетенций. Необходимость решения проблемы усиления взаимосвязи теоретического обучения и практической деятельности обучающихся, формирования профессиональных компетенций и, соответственно, востребованности будущих выпускников университета на рынке труда, успешной их профессиональной деятельности и (или) продолжения профессионального образования обусловили введение в структуру основной образовательной программы дополнительных дисциплин.

Высшее образование сегодня – один из важнейших столпов любого современного государства, стремящегося сохранить свою независимость, идентичность, конкурентоспособную экономику. Предназначение, миссия любого современного вуза заключается в разработке и реализации модели социально ориентированного образования для подготовки кадров, способных осуществлять последовательные и эффективные инновации в образовании. Если это так, то нет никакого сомнения в том, что стратегия вуза должна быть направлена на подготовку творческого, активного, свободного человека, ориентированного в своей жизни не только на высокие собственные достижения, но и на общий успех окружающих его людей, организаций, сообществ, города, региона, страны.

## **ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ**

**К. Р. Хачатурова**

Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий, методологическое значение которых чрезвычайно важно для педагогики. Потенциал в философии трактуется как источник, возможность, средство, запас, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи.

«Человеческий потенциал» – понятие, номинирующее концепцию устойчивого развития, возникла в 90-е гг. XX в. и имела цель сформировать такое интегральное представление о человеке, которое могло бы быть достаточно строгим и то же время операционализируемым. Ранее (в 60–80-е гг. XX в.) предлагалось немало концепций с подобными же целевыми ориентациями: «Человеческие ресурсы», «Человеческий капитал», «Уровень жизни», «Качество жизни» и др. Первые две рассматривали человека, прежде всего, как существо общественное, две другие, напротив, – как существо потребляющее. Концепция же «Творческий потенциал» включает в себя оба эти аспекта, но она более объемна, поскольку призвана раскрыть с максимальной полнотой представление о самоценности человека.

Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли деятельности личности, выступающей в качестве основания для преобразования всей жизнедеятельности. Проблема развития потенциала личности школьника рассматривается в науке в связи с изучением вопросов развития его творческих способностей (интеллектуальных, литературных, художественных, музыкальных), творческой активности, одаренности, креативности. На основании анализа психолого-педагогической литературы мы будем рассматривать потенциал личности как: (а) интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к миру; (б) систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, развитое чувство нового, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности; (в) совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития; (г) одну из сфер творческой личности, её аксиологический потенциал и т. д.

Существует множество различных конкретных проявлений творческого потенциала в аспекте его включённости в общественные процессы. В методологическом отношении существенным представляется разделение в рамках концепции «Творческий потенциал» объектов его исследования, с одной стороны, и его носителей (любого масштаба и природы) – с другой. В этом контексте, говоря о «потенциале» как понятии, полезно заметить, что в физике и сходных для нее объектов знаний потенциал определяется с точностью до постоянного слагаемого. Поэтому оперировать там приходится фактически не потенциалом, а с их разностью, которая и определяет способность системы, находящейся в потенциальном поле, совершать работу. Это замечание важно в том смысле, что способности, данные отдельному человеку от рож-

дения, – это только часть его творческого потенциала (аналог постоянного слагаемого для физического потенциала). В существенно большей мере творческий потенциал личности развивается в процессе социализации. Отсюда следует, что мерой совершенства общества или государства является его способность обеспечивать сохранение, реализацию и развитие творческого потенциала граждан.

Для успешного выполнения какой-либо деятельности, особенно в неблагоприятных условиях, человек вынужден прибегать к использованию дополнительных внутренних ресурсов. Эти ресурсы используются как на получение положительного результата, так на компенсацию неблагоприятных воздействий среды. Следовательно, можно говорить о существовании у личности некоторого внутреннего потенциала (или ресурса), являющегося необходимой основой его успешной социализации. Термин «ресурсность» используется для характеристики потенциальных возможностей человека. Следовательно, существует некоторая совокупность свойств, рассматриваемая как внутренний потенциал (ресурс), который обеспечивает возможность успешного освоения учебного материала, социокультурных норм и саморазвитие личности. Эту совокупность свойств будем обозначать как потенциал личности. В психологии используется понятие «личностный потенциал». Он характеризует внутреннюю физическую и духовную энергию человека, его деятельную позицию, направленность на творческое выражение и самореализацию. В рамках личностного потенциала человека выделяют психофизиологический и творческий потенциал.

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ**

### **А. Лидума**

Совершенствование способностей очень важно начинать в раннем детстве, соблюдая преемственность и систематичность, чтобы развитие успешно продолжалось в подготовительной и начальной школе. Практика показывает, что развитие способностей дошкольника происходит успешнее, если: обеспечен целостный подход, сбалансированы содержание и формы, а в ходе занятий ребенок может самоутверждаться и усваивать ценности культуры и формировать собственные отношения.

Цель, которую мы перед собой ставим в настоящем докладе: рассмотреть актуальность важности своевременного развития человека в процессе его обучения в течение всей жизни. Методы: практика, основанная на анализе теоретической литературы о способностях.

В начале XX в. в Латвии педагоги К. Декенс (1919) и Ю. Студентс (1929) считали, что надо учитывать индивидуальные особенности и целенаправленно их развивать, а обучение должно происходить не очень легко, но и не очень трудно, что требует определенных душевных и волевых усилий. Каждый ребенок обладает определенной врожденной анатомической и физиологической особенностью, что является предпосылкой развития врожденной одаренности индивида, но для ее развития необходим импульс (Liduma, 2004). В 60-80 годах 20 столетия И. Плотниекс анализировал взаимосвязь эмоций и способностей и указал, как важна своевременная диагностика способностей и их совершенствование в игре, в учении и в семье. Надо отметить, что в 90-х гг. 20 столетия имелись значительные исследования о совершенствовании развития способностей в дошколе, что является существенным вкладом в содействие обучению в течение всей жизни.

Я. Бизкопс (2000) объясняет, что в школах недостаточно совершенствуется эмоциональный интеллект, который исключительно важен для развития школьника. Задача педагога обеспечить школьников активной деятельностью, включающей в себя музицирование (игра на рояле), чтобы стимулировать общие и специальные способности. В основе своевременного начала развития способностей нами были использованы многие теории: (1) теория А. Шпоны (2001) о личностно-значимой и целенаправленной деятельности; (2) теория преемственности в сотрудничестве и взаимодействие для своевременного поощрения способностей; (3) теории С. Рубинштейна (1989) и Б. Теплова (1985) о задатках и способностях являются основой для развития разнообразных навыков ребенка (Лидума, 2004). Для этого исследования важно то, что любая способность совершенствует деятельность, и для содействия конкретной деятельности необходимы конкретные личные способности в большей или меньшей мере. Различаются органические врожденные предпосылки для развития способностей – задатки, которые могут быть разнообразными и развиваться в разных направлениях.

В соответствии с исследованиями Рубинштейна способности – это сложное синтетическое свойство личности, которое определяет личную полезность для деятельности: меньше или больше специфических свойств, которые нужны для эффективности какой-нибудь деятельности; только в деятельности и через деятельность может формироваться личность на основе соответствующих задатков. В исследовании А. Бодалева общие способности (мышление, восприятие, внимание, память) – это психические качества, которые соответствуют требованиям не одной, а нескольких видов деятельности и особым психологическим особенностям. Чтобы осуществлять любой вид деятельности, вместе с общими надо развивать специальные способности для эффективности соответствующей выполняемой деятельности. Психологи признают, что развитие специальных способностей может достичь высокого уровня на основе общих способностей. Но не во всех профессиях, например, в педагогике, медицине, практические способности могут достичь высокого уровня без развитых общих способностей или высшей степени развития интеллекта. Л. Венгерс подчеркивает, что, разовьется ли у ребенка какая-то определенная способность или нет, не зависит от задатков, но от них зависит степень легкости и скорости, с которой он будет усваивать различные виды способностей. Б. Теплов указывает, что способности можно открыть, только анализируя особенности деятельности. Успешная деятельность человека зависит от комплекса способностей, где возможна компенсация одних способностей другими. Исследуя проблему индивидуальных различий в теории способностей, Б. Теплов основывается на разработанной И. Павловым теории о генетически обусловленных особенностях индивидуальной нервной системы, но считает, что нельзя их рассматривать только как врожденные. Это потому, что способности начинают формироваться в пренатальном периоде, и это продолжается в первые годы жизни ребенка. Его центральная нервная система формируется многие годы после рождения.

В. Мясисев и А. Готсдинер считают, что у человека может быть врожденная склонность к осуществлению какого-то определенного вида деятельности. Важно, что именно в конкретной деятельности впервые выражаются, а позже формируются способности врожденные и приобретенные как их комбинация. Поэтому формирование способностей определяют различные обстоятельства, задачи деятельности и усвоение различных типов деятельности. Предпосылками формирования способностей могут быть различные конкретные психические особенности. Психологические особенности человека помогают ему понять, как применять на практике необходимые знания, навыки и компетенции. Способности находятся в замаскированном виде до тех пор, пока человек не начинает осуществлять конкретную деятельность. Следовательно, без специальной тренировки задатки могут долгое время оставаться потенциальными. Условие развития способностей – честолюбие. Потенциальные способности выражаются: в склонности осуществлять деятельность в определенном направлении или сфере; более быстрое усвоение определенной области знаний, чем другие при схожих обстоятельствах. Важно своевременное диагностирование способностей, которое осуществляется при наблюдении детей в деятельности. Из последних исследований важно исследование Е. Маслоу, в котором разработана теория целе-

направленного развития способностей к учению в школьном возрасте и последующих годах учебы, что обеспечивает успешное развитие человека в течение всей жизни.

Таким образом, задатки – это врожденные отличительные анатомические физиологические особенности. Способности – это сложные, синтетические, более или менее специфические особенности личности для эффективности осуществления какой-либо деятельности, которая на основе соответствующих задатков формируется только в деятельности. Интересы человека и его отношение к деятельности влияют на развитие способностей. Условие непрерывного развития человека – это систематичность и преемственность в развитии способностей в течение всей его жизни.

#### Список литературы

1. Birzkops J. Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja. – Rīga: Liesma, 1999.
2. Liduma A. Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts: promocijas darbs. – Rīga: Latvijas Universitāte, 199 lpp., 2004.
3. Maslo E. Mācīšanās spēju pilnveide. – Rīga: Raka, 193 lpp., 2003.
4. Špona A. Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: Raka, 162 lpp., 2001.
5. Бодалев А. А. Психология о личности. – М.: ИМУ, 1988. 188 с.
6. Венгер Л. А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973. 95 с.
7. Мясичев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и её социальное значение: сб.ст. /сост. А. Готсдинер. – Л.: Музыка, 1980. С. 71–85.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. 328 с.
9. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т.Т.I. – М.: Педагогика, 1985. 328 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**И. Дьюрич  
Д. Вучинич**

Изменения, происходящие в последние десятилетия в сфере образования в целом, в образовании и специализации преподавателей в частности (меняющиеся ценности, глобализация, организация труда, развитие информационных и телекоммуникационных технологий), требуют заново определить роль и профессиональные обязанности преподавателей. Такие явления, как устаревание традиционных концепций (обучение как передача знаний или навыков), широкое распространение «теоретического» образования в высших учебных заведениях (которое даже сами студенты считают неактуальным для своей будущей работы), а также распространение мнения о том, что преподаватели получают недостаточную подготовку в ходе первоначального образования, свидетельствуют о необходимости решения данных и многих других проблем в этой области. Одним из возможных путей решения является новый подход, а именно модель педагогического образования на основе профессиональных стандартов педагогических компетенций (компетентностное образование педагогов). В настоящее время компетенции занимают важное место в воплощении основной концепции в системе образования и профессиональном развитии преподавателей, все чаще становясь неотъемлемой частью национальных и международных квалификационных рамок и идеи непрерывного педагогического образования в целом.

В связи с необходимостью применения модели педагогического образования на основе профессиональных компетенций увеличилось число теоретических работ, в которых четко излагаются и определяются термины «компетентность» и «педагогическая компетентность». Некоторые авторы понимают термин «компетентность» широко и определяют его как «совокупность знаний, навыков, установок, мотиваций и личных характеристик, позволяющих человеку активно и эффективно действовать в определенных (конкретных) ситуациях» (Poole, Nielsen, Horrigan, Langan – Fox, 1998). Другие авторы считают компетентными тех, кто способен использовать врожденные и личностные ресурсы для достижения хороших результатов в развитии (Sroufe and Waters, 1983, по Hrvatić, Piršl, 2007). Определяя педагогическую компетентность, один из ведущих теоретиков современного образования Джон Эллиот (Elliot, 2006) говорит о том, что отправным пунктом, лежащим в основании процесса образования и профессиональной деятельности преподавателей, являются определенные ценности и что компетентным является тот преподаватель, который способен признавать ценность образования в процессе взаимодействия со студентами. В рамках проекта Tuning, посвященного гармонизации систем образования в Европе, составлен перечень из 30 основных компетенций, сгруппированных по трем расширенным категори-



ям: инструментальные, межличностные и системные компетенции. Также есть мнение, что компетентность означает использование определенного навыка или умения для выполнения поставленных задач таким способом, который позволяет оценивать уровень своих достижений и компетенций, развиваемых посредством упражнений и обучения, что фактически означает, что человек не обладает ими в абсолютном выражении (Gonzales, Waagenar, 2006). Поэтому компетенции не являются постоянными. Каждый преподаватель обладает ими в определенной мере и развивает их посредством обучения и практики. Кроме того, педагогическая компетентность как вид знаний и опыта включает умение применять имеющиеся знания в реальной педагогической ситуации. Поэтому некоторые авторы (Buchberger, 2000) справедливо полагают, что педагогическая компетентность представляет собой сложную систему или набор познавательных и практических навыков и умений, опыта, стратегий, привычек, а также эмоций, ценностей, мотиваций, установок (...) и способность своевременно использовать их для решения соответствующей проблемы. В этом смысле компетенции представляют собой совокупность декларативных (знать), процедурных (знать как) и условных знаний (знать когда). Большое внимание вопросам основных квалификаций и профессиональных компетенций уделяют многие российские авторы (Е. Ф. Зеера, А. К. Марковской, С. Е. Шитова, Л. А. Андреев, В. Д. Симоненко и др.).

Например, Андреев (Андреев, 2006) делает акцент на том, что компетентностная модель образования соответствует динамичному, открытому обществу, в котором человек готов стать ответственным гражданином и осуществлять свободный выбор гуманистической направленности. Тот факт, что профессионализм педагогов является необходимым условием успешного повышения качества образования, объясняет повышенный интерес «разработчиков» политики образования к статусу профессии преподавателя. В течение последних нескольких десятилетий ведется работа по созданию модели профессионального развития преподавателей на основе профессиональных стандартов педагогической компетентности, направленная на успешное и эффективное решение проблем, связанных с первоначальным образованием и профессиональным развитием педагогов. В этой связи некоторые авторы (Радуловић, Пејатовић, Вујисић-Живковић, 2010) справедливо отмечают, что разработке стандартов профессиональной компетентности преподавателей должно предшествовать серьезное обсуждение с целью определения четких и обоснованных критериев отбора основных компетенций, т. е. с помощью данного процесса необходимо найти правильный баланс между точностью и детализацией, ясностью и полнотой, а также конкретным, общим и комплексным, чтобы обеспечить общее понимание требующихся стандартов.

Современный анализ показывает, что ожидаемая педагогическая компетентность в последние годы становится неотъемлемой частью национальных, европейских и международных документов, регулирующих политику образования в развитых странах. В этой связи ряд авторов (Ogienko, Rolyak, 2009) указывают на возможность формулировки модели профессионально компетентных преподавателей XXI в. (Education and Training, 2010; Work

programme, 2004). При этом профессиональные компетенции преподавателей делятся на три следующие категории: основные, базовые и специализированные и включают организацию педагогического образования и обучения, которое позволит им решать многочисленные проблемы. С этой точки зрения подготовка преподавателей рассматривается в контексте непрерывного образования, предусматривающего постоянное профессиональное развитие, способность расти, адаптироваться к новым требованиям и одновременно сохранять междисциплинарные знания. Однако, хотя в большинстве развитых стран признается ценность непрерывного образования и подготовки преподавателей на основе четко определенных стандартов педагогической компетентности, в сфере педагогического образования и образования взрослых считается, что процесс стандартизации фактически влечет за собой де-профессионализацию профессии педагогов и нарушает их профессиональную автономию. Критика, по сути, касается директивных норм, при этом, по мнению некоторых авторов (Bates, 2007; Стори, 2006; Маро, 2004), роль преподавателя часто низводится до уровня «технического принуждения» вместо развития в качестве независимого думающего практика (Harris, 1997). В этом случае образовательные цели и стандарты определяются централизованно, при этом преподаватели недостаточно вовлечены в процесс принятия стандартов своей профессии. Таким образом, главная задача преподавателей сводится к тому, чтобы соответствовать установленным стандартам, а повышение контроля за их работой и необходимости в дополнительном профессиональном развитии приводит к ослаблению индивидуальной профессиональной автономии преподавателей (по Stanković, 2010).

Однако, несмотря на некоторые недостатки, современная модель педагогической подготовки на основе стандартов компетентности в настоящее время во многих случаях приходит на смену предыдущим моделям, которые не показали себя достаточно эффективными на практике. Преимущества новых подходов к образованию заключаются в том, что они подчеркивают необходимость профессионального развития с учетом реальных практических требований, с которыми ежедневно сталкивается преподаватель. Вышеуказанные недостатки во многом преодолеваются путем утверждения необходимости обдумывания и анализа собственной работы, отказа от социального давления, развития самостоятельности, принятия ответственности за обеспечение статуса педагога. То, что образование, направленное на развитие компетенций, фактически способствует реализации поставленных целей, необходимо осознать с точки зрения наличия относительно сложной системы приобретения профессиональной квалификации и опыта на основе национальных стандартов и требований. Стандарты определяют то, что учителя должны знать и как можно получить знания на практике, вместо того чтобы описывать, каким образом будут оцениваться эти знания и что подразумевается под выполнением стандартов. Поэтому исследование преподавателей на основе стандартизированных компетенций на сегодняшний день, на наш взгляд, является преобладающим подходом в педагогической профессии. В

большинстве развитых стран мира стандартизированные навыки преподавателей перечислены в документах, посвященных формированию стратегии развития педагогического образования. Таким образом, перечни стандартов являются одним из инструментов, используемых органами образования при планировании и реализации политик по подготовке педагогических кадров, в частности, в области профессионального развития преподавателей в контексте непрерывного образования и обучения.

#### Список литературы

1. Андрејев Л. А. Компетентносна парадигма у образовању: искуство филозофско- методолошке анализе, у: Педагогија, LXI, 3. – Београд, 2006.
2. Buchberger F. Политика образовања наставника у Европској унији и квалитет перманентног учења, у: Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу, Подгорица, 2000.
3. Elliot J. Професионално образовање наставника и развијање компетенција: да ли је могућ срећан брак?, у: Педагогија, Vol. 61., бр. 4. – Београд, 2006.
4. Gonzales J. Waagenar R. Tuning educational structures in Europe: University contribution to the Bologna process – an introduction. Socrates-Tempus, 2006.
5. Hrvatić N., Piršl E. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja, u: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaji, struktura, Školska knjiga. – Zagreb, 2007.
6. Ogienko O., Rolyak A. Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension. 2009. URL:[http://www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content/uploads/2009/05/ogienko\\_roljak.pdf](http://www.htk.tlu.ee/tepe/wp-content/uploads/2009/05/ogienko_roljak.pdf)
7. Радуловић Л., Пејатовић А., Вујисић-Живковић Н. Професионалне компетенције наставника (Стандарди професионалних компетенција наставника: да ли су нам потребни и како да до њих дођемо) – полемика, Андрагошке студије, бр. 1. – Београд, 2010.
8. Симоненко В. Д. (ред.) Общая профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вентана-Граф, 2006.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2003.

## **ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Л. В. Калачёва**

Исходя из тезиса непрерывности образования и необходимости постоянного самосовершенствования личности, основным заданием современного педагога является приобретение теоретических знаний и практических навыков, которые соответствуют требованиям времени и общества, в котором он живет. Принцип непрерывности на государственном уровне в Украине реали-

танционного общения в виртуальном информационном пространстве состоит в отсутствии непосредственного эмоционального, зрительного и слухового контакта с преподавателем, куратором, тьютором. Именно поэтому, кроме текстовых материалов, схем и иллюстраций, необходимо уделять соответствующее внимание аудиовизуальному дидактическому обеспечению учебных материалов. Готовые видеосюжеты, видеолекции и другие подобные материалы, которые находятся в библиотеках учебных заведений или доступны в сети Интернет, не всегда в полной мере соответствуют учебно-тематическим планам. Дидактическое обеспечение повышения квалификации в сравнении со стационарными дисциплинами всегда было более сложным. При повышении квалификации изучаются не относительно стабильные дисциплины (курсы), а отдельные темы, программы, которые не отличаются стабильностью, что вызвано необходимостью оперативного реагирования на существенные изменения, которые происходят в образовании и социально-экономических условиях общества. Таким образом, существует необходимость, чтобы преподаватели могли не только использовать готовые учебные мультимедийные продукты, но и создавать, редактировать их собственноручно, учитывая индивидуальный стиль преподавания, отличия в содержании модулей, которые предлагаются разным категориям слушателей.

В связи с этим с целью дальнейшего повышения профессиональной компетентности сотрудников Центрального института последипломного педагогического образования, интенсификации применения компьютерных технологий обучения университет организовал постоянно действующий семинар «Подготовка преподавателей и сотрудников кафедр к созданию и применению компьютерных мультимедийных средств обучения», который проводился ежемесячно на протяжении года. Неотрывность участников семинара от учебной нагрузки привела к нерегулярности посещения лекционных занятий, что нарушало логику получения участниками семинара теоретических знаний, а также к получению разного уровня знаний и навыков, необходимых для групповой и индивидуальной работы. Как следствие из 23 зарегистрированных участников семинара успешно окончили его только четыре человека. В связи с этим было решено усовершенствовать процесс подготовки преподавателей, дав им возможность построения индивидуального графика обучения с использованием наиболее удобных средств обучения следующим образом: обеспечить дистанционную поддержку процесса подготовки преподавателей, предоставить им систематизированные методические материалы в печатном и электронном виде (например, «Методика подготовки дидактического материала с использованием аудиовизуальных средств обучения», электронный учебник на компакт-диске и другие учебные материалы). Для дистанционной поддержки учебного процесса преподавателей была создана виртуальная среда, а также электронный учебный курс, который обеспечил не только круглосуточный доступ к необходимой информации, но и постоянное взаимодействие преподавателя семинара (куратора-тьютора) с его участниками и участников семинара между собой (электронный адрес курса <http://avzn.distance.in.ua>). Общение в курсе поддерживается с помощью чатов, форумов, сервиса видеосвязи Skype, а также посредством вебинаров. Последним отводится значительная роль, так как они дают возможность демон-

страции любых видов материалов (видео, презентации, рабочий стол, веб-приложения, специальное программное обеспечение) в сопровождении с речью преподавателя и возможностью общения с аудиторией как через чат, так и посредством аудио- или видеосвязи.

Таким образом, была реализована новая модель подготовки преподавателей учреждений последипломного педагогического образования, опирающаяся на применение аудиовизуальных средств обучения. На 2011 г. в связи с возможностью проведения дистанционного обучения, востребованностью тематики семинара был предложен постоянно действующий семинар «Подготовка преподавателей учреждений последипломного педагогического образования к созданию и применению мультимедийных средств обучения» не только для преподавателей «Университета менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины, но и для педагогических работников других учреждений последипломного образования Украины. К настоящему времени курс успешно окончили более 100 участников из разных городов Украины.

Таким образом, предложенная и апробированная схема подготовки работников последипломного педагогического образования дала возможность неотрывного и постоянного повышения квалификации преподавателей, свободного выбора времени и места, индивидуальной траектории обучения, изучения материала в необходимом объеме в зависимости от начального уровня подготовки обучаемого. Электронный учебный курс позволил исключить недостатки очного обучения данной категории слушателей и расширил географически круг участников семинара за счет доступности через глобальную сеть Интернет.

## **САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н. В. Кузнецова**

В зарубежных источниках самообразование часто обозначено термином «self-directed learning» – «саморегулируемое обучение. Обучение предполагает субъект-объектное взаимодействие. Саморегуляция связана с разделением управляющих и исполнительных функций внутри одного субъекта. В процессе самообразования человек по отношению к себе выполняет функции и учителя, и ученика. Поэтому вполне правомерно назвать его саморегулируемым обучением, при котором личность берёт на себя ответственность за своё обучение и принимает решение о характере обучения и его способах, а также о целях обучения, выборе содержания и т. д. Саморегулируемое обучение занимает значительное место в зарубежных исследованиях в области образования взрослых. Однако изучение саморегуляции в рамках андрагогики затруднено отсутствием последовательной теории и неупорядоченным применением самого термина «self-direction». Критический анализ использования этого термина в теории образования выявил его применение для обозначения трех различных явлений: (а) качества или свойства личности («personal autonomy»); (б) автодидактики (autodidaxy); (в) способа организации обучения, самообучения (learner-control).

Самообразование может быть рассмотрено как продуктивный (творческий) процесс развития личности. Психологическую основу продуктивных типов активности составляют познавательные потребности человека, реализуемые в познавательных целях, мотивах и интересах, которые вызывают необходимость постоянного самообразования человека. В отличие от адаптивных типов, продуктивные процессы не завершаются достижением конкретного результата (цели). Их субъективным итогом является формирование новых мотивов, знаний, а также новых проблем, порождающих новые акты продуктивной активности. Постановка человеком вопросов, определяющих необходимость поиска новых знаний, является показателем его способности к саморазвитию и самообразованию (Матюшкин, 1981). В основе практической готовности личности к самообразованию лежит комплекс познавательных, интеллектуальных, организационных умений, умений работать с источниками информации. Способность человека к отбору, приобретению, оцениванию и правильному использованию информации базируется на совокупности познавательных умений: обобщать, сравнивать, анализировать, делать выводы, в частном видеть общее, выделять главное, отбрасывать несущественное. Уровень познавательных умений, как и уровень организационных (ставить перед собой образовательные задачи, определять рациональные пути их выполнения, объем работы, источники и т. д.) являются показателями уровня самообразовательной деятельности в целом.

Особую функцию выполняет самообразование в системе непрерывного образования учителя. Необходимость непрерывного самосовершенствования педагога подчёркивалась в классической педагогике, где в качестве основно-

го аргумента выдвигалось положение Сенеки: «Docendo discimus» («обучая, мы учимся сами»). Место и роль самообразования в системе непрерывного образования определяется по-разному: (а) как форма, в которой осуществляется познавательная деятельность; (б) как компонент системы образования; (в) как звено, связующее ступени образовательного процесса взрослого человека в единое целое; (г) как стержень, обуславливающий целостность образования в его различных формах. Мы считаем, что самообразование является условием непрерывности образования педагогов. Непрерывное образование учителя включает в себя относительно самостоятельные следующие этапы: довузовский (профессионально-ориентационный), вузовский (профессиональное обучение), послевузовский (профессиональное становление). Непрерывность образования понимается как процесс освоения учителем постоянно обновляющейся и развивающейся системы знаний и культуры и предполагает наличие самообразования. Теоретический анализ проблемы позволяет определить самообразование учителя как саморегулируемую познавательную деятельность, ориентированную на совершенствование профессиональной деятельности и личностное развитие [1].

В психолого-педагогической литературе можно выделить два подхода к рассмотрению проблемы самообразования учителя. Один из них характеризуется пониманием самообразования как целенаправленной, планомерной, самостоятельной работы педагога по повышению своего профессионального мастерства. Самообразование рассматривается как профессиональная функция, а его цель связывается с повышением эффективности педагогической деятельности. Более широкий подход к проблеме состоит в понимании самообразования как индивидуально-личностного процесса целенаправленного и систематического улучшения, совершенствования, развития себя и своей деятельности. Сугубо личностный характер самообразования как саморазвития предполагает развитие самосознания учителя.

Изучение вопросов самообразования учителей, проводимое нами в течение 25 лет, позволило исследовать влияние разных источников на формирование мотивации непрерывного образования. Экспериментальная работа, проводимая лабораторией Социологических проблем образования взрослых (рук. проф. С.Г. Вершловский) НИИ Общего образования взрослых АПН СССР на базе Ленинградского областного института усовершенствования учителей (директор – В. Н. Скворцов) в 80-е г.г. XX в. убедительно показала значительное влияние фактора общения педагогов в специально созданной и направляемой профессиональной среде. К сожалению, в 90-е гг. в силу социально-экономических причин апробированные формы работы (Школы молодых учителей, Клубы общения и др.) использовались мало. Доминирующим источником самообразования постепенно становится Интернет. К началу 2000-х гг. большинство молодых учителей осваивают и активно используют его информационные возможности. В это же десятилетие активнее приобщаются к новому источнику самообразования учителя среднего, в меньшей степени старшего поколений. Вместе с тем потребность не только в узкопрофессиональном, но широком общекультурном общении остается актуальной и находит свою реализацию в новых формах и возможностях Интернета. Педагоги начинают проводить интернет-конференции, активно использовать



электронную почту, социальные сети и др. В это же время возникают новые формы непрерывного образования, обеспечивающие возможность непосредственного общения. Можно привести примеры различных проектов, созданных с такой целью в разных городах и странах. Например, в г. Ильичевске (Одесская область, Украина) в течение 10 лет успешно реализуется проект «Дамский салон» (рук. – О. Загорулько). Основная часть его участников – педагоги разных поколений. В программе работы – разнообразная формы (встречи с интересными людьми, посещение и обсуждение театральных постановок и др.). Опрос участников проекта показал значительную стимулирующую роль общения в формировании мотивации самообразования, самосовершенствования педагогов разных поколений как условия их непрерывного образования.

#### **Литература**

1. Косенко Н.В. Самообразование молодого учителя как условие непрерывности его образования: дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1990. — 204 с.

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В. П. Медведев**

Контроль эффективности функционирования системы непрерывной профессиональной подготовки специалиста связан с выработкой критериев и показателей ее качества. Конечный результат любой образовательной системы определяется уровнем сформированности у обучающихся исходных качеств, обеспечивающих вхождение в последующие образовательные организации или общественное производство и продуктивное в них саморазвитие.

С акмеологических позиций интегральным показателем эффективности профессиональной подготовки выступает состояние профессионального сознания специалиста. При этом можно выделить три аспекта оценок проявления профессионального сознания личности как субъекта деятельности: (1) профессиональная успешность личности в социальной перцепции, в массовом сознании, общественном мнении; (2) профессиональное мастерство на рынке труда в социокультурной среде; (3) освоение профессиональных технологий деятельности личности. Объективным показателем профессионального сознания личности может служить профессиональное мастерство, а субъективным показателем – Я-концепция.

Среди критериев профессионализма в акмеологических исследованиях выделяют общие, особенные и единичные. К общим критериям и показателям профессионального сознания личности следует отнести профессионально-значимые интегральные характеристики, которые имеют внутреннюю иерархию: общекультурологические, психологические (в том числе и акмеологические); профессионально-деятельностные. Особенности критерии и показатели профессионального сознания связаны непосредственно со спецификой профессиональной деятельности личности. Данную группу критериев и показателей можно соотнести с акмеограммой, учитывающей: специфические черты, отраженные в общих словесных характеристиках, порожденных и бытующих в данной профессиональной общности; умения, навыки, действия, ориентированные на предметную область труда; организационно-производственные, коммуникативные, информационно-преобразовательные, саморегуляционные характеристики; специфические приемы информации; гностические умения, навыки, действия. Единичные критерии и показатели профессионального сознания связаны с особенностями стиля и способов деятельности личности и определяются ее профессиональной субъектностью, интегральной индивидуальностью, информированностью, знаниями, опытом, культурой профессионала, а также психодинамикой личности, психологическими трудностями, нагрузкой профессиональной деятельности.

Таким образом, для обобщенной оценки профессионализма личности целесообразно использовать обобщающие интегративные критерии профессионального сознания; для характеристики определенных действий, в которых проявляются профессиональные качества и способности – конкретные

критерии профессионального сознания личности; для оценки каких-либо индивидуальных проявлений – единичные критерии профессионального сознания. Для всех групп названных критериев «профессиональное мастерство» является обобщающим интегральным показателем профессионализма деятельности, а «Я-концепция» – обобщающим интегральным показателем профессионализма личности.

*Показателями эффективности профессиональной деятельности являются:* (а) результативные показатели (эффективность, целесообразность, соответствие результата поставленным целям; наличие результатов в виде изменений в предмете труда, соответствующих ГОСТу в профессии; стабильность высоких результатов, экономичность, минимизация затрат ресурсов, времени и сил участников; производительность, постановка новых задач, нахождение нестандартных технологий, получение принципиально нового продукта, выход за пределы сложившегося профессионального опыта и др.); (б) процессуальные показатели (разнообразие задач профессиональной деятельности; использование социально приемлемых и гибких технологий; сформированность субъекта профессиональной деятельности; опора на прошлый опыт, накопленный в профессии и лично человеком; владение несколькими смежными видами деятельности (универсализация) и др. Результаты профессиональной деятельности могут иметь общественную и субъективную значимость. Критериями наличия общественно значимого «акме» в профессиональной деятельности является достижение результатов в профессии, обративших на себя внимание коллег-профессионалов. Критериями субъективно значимого «акме» в профессиональной деятельности являются индивидуальные успехи человека.

*Показатели развитости профессионального общения:* (а) возрастание результативности профессиональной деятельности при ее совместном, коллективном выполнении; (б) наличие высокопродуктивной профессиональной деятельности в профессиональном сообществе, владение приемами работы «в команде»; (в) проектирование новой профессиональной среды, создание новых форм делового и творческого общения; (г) рациональное распределение функций и ролей в совместной трудовой деятельности; (д) использование широкого спектра коммуникативных техник, исключающих манипулирование другими лицами; (е) обеспечение положительного психологического климата в профессиональной деятельности; (ж) соблюдение профессиональной этики, норм и языка общения, принятых в данной профессиональной среде и др.

*Показателями зрелости личности профессионала могут выступать:* (а) понимание системы нравственных ценностей, менталитета данной профессии; (б) способность к накоплению и анализу собственного профессионального опыта; (в) проектирование себя как профессионала, умение построить оптимальный сценарий своего профессионального развития и следовать ему; (г) способность максимально мобилизовать свои возможности, сконцентрировать усилия; (д) умение сочетать высокую мобилизованность и концентрацию усилий в труде с учетом имеющихся возможностей, предупреждать перегрузки; (е) владение приемами построения индивидуальной программы движения к вершинам профессионализма, составления акмеограммы и др.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ КАК РЕГУЛЯТИВ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Р. И. Зарипов  
Л. А. Сабирова  
Л. В. Сабирова**

Профессионально ориентированный английский или английский для специальных целей English for Special Purposes (далее ESP) – неотъемлемый фактор современного поликультурного образовательного пространства. В русле личностно ориентированного подхода как одной из основных образовательных парадигм XXI в. перед российским образованием ставится цель развития личностей с планетарным мышлением, формирование специалистов нового типа, умеющих вести профессионально ориентированный диалог на английском языке. Наряду с глобализацией происходит и процесс стандартизации образования, который ведет к взаимодействию образовательных институтов всех уровней и конвертируемости дипломов [4, с. 70]. В условиях непрерывного образования практико-ориентированные специалисты со знанием ESP воспринимают себя субъектами поликультурного профессионального диалога, осознают свою значимость, ответственность в мультилингвальном сообществе людей. При изучении родной культуры и культуры англоязычных стран обучающийся может прийти к лучшему пониманию себя в соответствии с мудрым изречением «сколько языков вы знаете, во столько раз вы лучше как человек». В поликультурном образовательном пространстве быстро меняются социально-экономические отношения между странами, возрастает роль изучения иностранных языков и, прежде всего, английского языка. Педагогическая полифункциональность школ и вузов призвана организовать этапы работы каждого учебного заведения для применения компьютерных технологий с фундаментальным знанием иностранных языков, в частности английского языка. Понимание многозначности семантики родного и иностранного языков раскрывает перспективы для межкультурного сотрудничества, благодаря чему мы смотрим на мир шире и терпимее относимся к культурному своеобразию других людей, а культурные различия превращаются в источники дополнительных возможностей в образовании [2, с. 112].

На наш взгляд, на сегодняшний день накоплена научно-методическая база для рассмотрения вопроса о языковом образовании как составной части личной и профессиональной жизни человека, важного регулятора успешности профессионального роста. В то же время можно отметить, что отдельные учебные программы и учебно-методические комплексы направлены исключительно на культуру лингвистического образования, а это сужает реализацию принципа поликультурного профессионального диалога, что особенно видно на неязыковых факультетах вузов. Современная рыночная ниша требует,

чтобы специалисты из управления образованием, эксперты по маркетингу, менеджменту, рекламе, специалисты по связям с общественностью обладали помимо профессиональных знаний иноязычной, в частности, англоязычной коммуникативной культурой для профессионального общения. Отражением этой ситуации является рост престижности социогуманитарных специальностей. В какой-то мере изменить и улучшить эту ситуацию может сам педагог. Преподаватель по английскому языку – это посредник и носитель национального и мультикультурного сознания между обществом и учеником [1, с. 36]. Преподаватель, используя информационно-коммуникационные технологии на занятии по английскому языку, оптимизирует темп подачи учебно-методического материала, разрабатывает при этом профессионально ориентированные тексты в тандеме с темой «Инновация как фактор повышения качества подготовки специалистов» [5, с. 63]. Нами были составлены и апробированы на занятиях профессионально ориентированные тексты с антропоцентрическим направлением «Человек в его профессиональной деятельности». Наши профессионально-ориентированные тексты имели свою терминосистему и аббревиатуры, что давало студенту выйти на креативную драматизацию разговорных ситуаций, используя ESP для ведения специальной беседы на профессиональную тематику. Студенты, читая и анализируя тексты по специальности, воспринимают термины и аббревиатуры как часть профессионально-коммуникативной системы конкретной предметной области [3, с.138]. Хочется отметить, что интерес к текстам по специальности дополняется их исследованием в союзе с информационно-коммуникационными технологиями, что обеспечивает оперативное получение и обмен знаниями в различных сферах жизни с учетом этнокультурных особенностей людей разных профессий. В то же время материал интернет-ресурсов требует тщательного отбора. Многогранная информационная среда английской аббревиации (AA) является педагогическим инструментарием в процессе повышения качества знания и улучшения межкультурного сотрудничества и осуществляется через межкультурную профессиональную коммуникацию. Сегодня для укрепления международных контактов, конструктивной работы, положительного результата и школьник, и дипломированный специалист используют не только литературный стандарт английского языка, но и английской аббревиации [4, с. 71–72]. Лексическая английская аббревиация – это своеобразный мобильный мостик для более быстрого понимания и обмена опытом в производственной и профессиональной областях. Специалист XXI в. должен понимать и использовать правильно английскую аббревиацию в своей отрасли знания. Терминологическая, в частности педагогическая, лексика дает возможность наиболее точно излагать содержание предмета и обеспечивает правильное понимание сути трактуемого вопроса. Так, проблематика Болонского процесса породила ряд образовательных терминов, переходящих в английские аббревиатуры, такие как ECTS – European Credit Transfer System, ENQA – European Network of Quality Assurance in Higher Education, EUR-ACE – Standards and Procedures for the Accreditation of Engineering Programmes, LLL – Lifelong Learning и др. [2, с. 112]. Итак, профессиональная лексика – это «a window on the world» в транснациональной сети Интернет, которая аккумулирует опыт межкультурного общения и способствуют процве-

танию прогресса. Мы солидарны с мнением В. Н. Скворцова, что новые специалисты должны обладать профессиональной культурой, которая органично зиждется на новой личностной системе ценностей, на творческом инновационном потенциале, она должна максимально соответствовать не только современному информационному обществу, но и экономике знаний [6, с. 19].

В заключение хочется вспомнить истину, провозглашенную древнегреческим мыслителем Протагором: «Человек есть мера всех вещей», поэтому даже самые великолепные профессиональные знания и новые технологии в образовательном процессе не могут подменять духовные и нравственные задачи образования.

#### **Список литературы**

1. Сабирова Л.В., Сабирова Л.А. Информационно- коммуникативные технологии и английский язык – инновационный вектор в непрерывном образовании // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: – СПб., 2011. – С. 361–363.
2. Сабирова Л.В. Сабирова Л.А. Педагогический инструментарий английской аббревиации // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: – СПб., 2008. – С. 112–113.
3. Сабирова Л.В., Сабирова Л.А. Подъязык компьютерных терминов в профессиональном общении // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – М., 2010. – С. 138–140.
4. Сабирова Л.В. Семантика педагогических терминов в процессе управления качеством образования. // Управление качеством образования в современной России: сб.ст. материалов. между. науч.-практ. конф. – Пенза, 2009. – С. 69–73.
5. Сабирова Л. В. Термины подъязыков в инновационной теме спецтекстов // Филология и образование: Современные концепции и технологии. – Казань, 2011. – С. 61–65.
6. Скворцов В. Н. Формирование личности XXI века: о европейской доминанте развития современного российского образования // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – СПб., 2011. – С. 16–28.

**ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА  
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,  
ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ  
ПЕРЕХОДА ОТ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К УНИВЕРСИТЕТУ**

**Д. О. Медведева**

Основной задачей довузовской подготовки школьников до настоящего времени считалось создание условий для удовлетворения потребностей учащихся, нацеленных на получение высшего образования, усвоение знаний, необходимых при поступлении в вуз. Однако многие выпускники школ, поступившие в вуз, оказывались неготовыми к учебе в вузе, так как у них слабо сформированы навыки самоорганизации, самообучения, работы с учебной литературой, межличностного общения [2]. С течением времени стало ясно, что подготовка к обучению в вузе не сводится только лишь к сдаче вступительных экзаменов. Это целый комплекс мероприятий, направленных на подготовку абитуриентов к сознательному выбору будущей специальности и успешному обучению в вузе, подразумевающий определение индивидуальной образовательной траектории обучающегося. В связи с этим мы предлагаем следующую классификацию функций довузовской подготовки: (а) всесторонняя подготовка абитуриентов к успешному обучению в вузе; (б) выявление и развитие у абитуриентов качеств, необходимых специалисту-профессионалу; (в) обеспечение единства непрерывности и преемственности между средним и высшим образованием; (г) формирование потребности и мотивации учебы в данном вузе; (д) поиск одаренной молодежи и др.

Сегодня практически в каждом высшем учебном заведении, будь то государственный или коммерческий вуз, имеются подразделения, осуществляющие довузовскую подготовку. Их организационные формы могут быть различными и они могут по-разному называться (институтами, центрами, факультетами). Они могут использовать различные методы и формы довузовской подготовки (подготовительные курсы, подготовительное отделение, профильные классы в школах, а также лицеи и колледжи при вузах и т. д.). Так, например, в Уфимском государственном нефтяном техническом университете существует специальное подразделение, осуществляющее довузовскую подготовку – Центр довузовского образования, созданный в 1996 г. на базе подготовительных курсов. Этот центр реализует разнообразные формы довузовской подготовки, рассчитанные на различные возрастные и социально-демографические группы абитуриентов. Вместе с тем параллельно с довузовской подготовкой данным подразделением ведется и активная профориентационная работа как в г. Уфе, так и районах Республики Башкортостан и нефтедобывающих регионах Российской Федерации.

В практической деятельности Центра довузовского образования профориентационная работа является неотъемлемой частью деятельности структур довузовской подготовки. При этом используются технологии, включающие проведение учебно-профориентационных мероприятий, позволяющих школьнику интегрироваться в учебный процесс вуза и студенческую жизнь, повысить свой образовательный уровень и мотивацию к учебе.

Таким образом, реализация комплексного подхода к процессам довузовской подготовки и профориентации позволяет обеспечить качественный набор в вуз абитуриентов, имеющих хорошую базовую подготовку и осознанно выбирающих будущую специальность. В свою очередь, это способствует формированию преемственности на этапе перехода от средней школы к университету.



## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н. И. Щербакова**

Современный мир выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Сегодня знание иностранного языка является одним из основных критериев при трудоустройстве, а также служит конкурентным преимуществом, так как «стоимость» специалиста, владеющего хотя бы одним иностранным языком, увеличивается как минимум на 20 %. Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение в программу профессионального образования – социальный заказ общества.

В учебном плане образовательных учреждений среднего профессионального образования для специальностей сферы услуг дисциплина «Иностранный язык» занимает значительное место по объему часов (от 160 до 190 часов). Иностранный язык – это междисциплинарный предмет по содержанию, призванный способствовать расширению образовательного кругозора и социализации личности студентов; он может рассматриваться как средство профессиональной и социальной ориентации будущего специалиста. Согласно Европейским рамочным установкам одной из ключевых компетенций является общение на иностранных языках. Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить три группы иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистическая, коммуникативная и прагматическая.

Первая группа – лингвистическая – включает основные компетенции, определяющие владение устной и письменной иноязычной речью. Если языковая компетенция проявляется как сумма знаний о языке, умений правильного распознавания и употребления языковых элементов, то речевая может быть представлена как речевое поведение в соответствии с задачей общения.

Вторая группа – коммуникативная – включает профессионально-коммуникативную и межкультурную компетенции. Профессионально-коммуникативная компетенция представляет собой способность адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения, а также основывается на умениях строить речевое поведение с учетом профессиональных ситуаций общения. Межкультурная компетенция предполагает владение определенной совокупностью знаний о культуре изучаемого иностранного языка, через которые опосредуется культурное взаимодействие в области профессии, а также умений преодолевать межкультурные расхождения в процессе иноязычного общения.

Третья группа компетенций – прагматическая – представлена информационно-технологической и самообразовательной компетенциями будущего специалиста, которые, будучи взаимозависимыми, имеют сходные цели. Информационно-технологическая компетенция основывается на умениях осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную профессионально значимую информацию из различных источников, оценивать ее и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели, а также продуктивно пользоваться интернет-ресурсами в процессе профессиональной деятельности. Развитие самообразовательной компетенции специалиста обусловлено небольшим объемом времени, отводимым на изучение иностранных языков. Поэтому способность пополнять знания в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности.

В чем особенности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов специальностей сферы услуг?

Целью обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях среднего специального образования является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Профессиональная деятельность будущего специалиста сферы услуг, и в частности прикладной эстетики и парикмахерского искусства, имеет ряд особенностей. Представители этих профессий несут ответственность за здоровье клиента, поэтому они должны быть внимательны, аккуратны и ответственны в процессе выполнения процедур. Великий медик и философ древности, известный как Авиценна, говорил, что лечат слово, травы и нож. Эта последовательность точно отражает суть деятельности эстетиста, косметолога. Слово – на первом месте. Истинный интерес к клиенту, его проблемам, доброжелательность, тактичность, умение наладить контакт, вести диалог с клиентом на уровне его социального положения – личностные качества, которыми должны обладать специалисты сферы услуг. В формировании этих качеств не последнее место занимает дисциплина «Иностранный язык».

Как известно, в основе организации производства и общественных отношений сферы обслуживания лежит умение общаться, а именно это является целью обучения иностранному языку – обучение общению. Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. В процессе обучения студенты овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами, т. е. овладевают умениями общаться, налаживать контакты с другими людьми.

Иностранный язык как учебная дисциплина вносит заметный вклад и в культуру умственного труда студентов за счет развития таких специфических учебных умений, как умение пользоваться двуязычными лингвистическими словарями, грамматическими справочниками, памятками по рациональному

выполнению учебных заданий. Все это создает предпосылки для развития потребности в лингвистическом самообразовании. Иностранный язык как учебная дисциплина оказывает огромное влияние на развитие творческих способностей обучаемых. Коммуникативное обучение иностранному языку положительно влияет на развитие всех психических функций человека. По мнению многих ученых, занимающихся проблемами языкознания, при изучении иностранного языка развитие мышления происходит не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач, содержащих элементы проблемности, связанных со смысловым содержанием процесса обучения. Тем самым активно развиваются познавательная и коммуникативная функции мышления. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких важных мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез. Моделирование на занятиях ситуаций реальной действительности, участие в речевых играх, действиях в предполагаемых обстоятельствах развивают воображение и творческие способности студентов. Изучение иностранного языка оказывает благотворное воздействие на культуру общения, речевую деятельность на родном языке.

Современному специалисту в любой области сложно без знания иностранного языка, а особенно такой, как прикладная эстетика. Почему? Назову обычные профессиональные понятия, которыми оперируют сегодня в этой области и на русский язык не переводят: *римувер* (remover) – средство для снятия макияжа; *дермабразия* (dermabrasion) – шлифовка верхнего слоя кожи; *липосакция* (liposuction) – отсасывание жира; *ритидектомия* (rhytidectomy) – подтяжка кожи лица и шеи после иссечения ее излишков для устранения возрастного провисания кожи; *ринопластика* – коррекция носа и др.

Общеизвестный факт, что объем информационных англоязычных ресурсов превышает в 11 раз информационные ресурсы на русском языке. И, соответственно, используя знание английского языка, мы можем повышать свой профессиональный кругозор в 11 раз эффективнее.

## Сведения об авторах

**Абдазимов Азиз** – заведующий научным отделом, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

**Авдони́на Александра Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Владимирский филиал (Россия, г. Владимир)

**Азизходжаева Наиля Назыровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

**Альбарео Роберто** – PhD образования, профессор общего образования и вице-декан факультета образования Университета Удина, Департамент гуманитарных наук (Италия, Удин)

**Астахова Екатерина Викторовна** – ректор Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», доктор исторических наук, профессор (Украина, г. Харьков)

**Аязбекова Раиса Абуевна** – доктор психологических наук, профессор, Пограничная академия КНБ (Республика Казахстан, г. Алматы)

**Бабенко Инесса Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Горловский государственный педагогический институт иностранных языков (Украина, г. Артемовск)

**Бабенко Татьяна Павловна** – аспирантка Криворожского педагогического института государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» (Украина, г. Кривой Рог)

**Безносюк Александр Алексеевич** – кандидат педагогических наук, доктор философии, профессор кафедры военно-гуманитарной подготовки Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, Киев)

**Белов Василий Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский областной институт развития образования (Россия, Санкт-Петербург)

**Бомбарделли Ольга** – доктор педагогических наук, профессор Трентского университета (Италия, Тренто)

**Будзей Светлана Валентиновна** – кандидат педагогических наук, директор частной школы «Гармония», старший преподаватель кафедры экономики и управления Донбасского государственного технического университета (Украина, г. Алчевск)

**Булатбаева Айгуль Абдимажитовна** – доктор педагогических наук, директор Института стратегий развития образования Академии педагогических наук (Республика Казахстан, г. Алматы)

**Васильев Игорь Григорьевич** – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

**Вершловский Семен Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Академия постдипломного педагогического образования (Россия, Санкт-Петербург)

**Виргайлите-Мечкаускайте Эгле** – аспирантка Шяуляйского университета (Литва, Шяуляй)

**Вишневский Михаил Иванович** – первый проректор Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, доктор философских наук, профессор, заслуженный работник образования Республики Беларусь (Беларусь, г. Могилёв)

**Вуйичич Милица Стоян** – профессор, кандидат экономических наук, декан факультета экономики, Государственный университет Нови Пазар, факультет экономики (Сербия, Нови-Пазар)

**Вучинич Драгиза** – ассистент, университет Косовска Митровица (Сербия, Косовска Митровица)

**Гаврилов Виктор Иванович** – заведующий кафедрой физического воспитания, кандидат педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения (Россия, Санкт-Петербург)

**Гедранович Валентина Васильевна** – проректор по научной и международной работе, кандидат педагогических наук, доцент, Частное учреждение образования Минский институт управления (Беларусь, г. Минск)

**Гераскина Елена Валерьевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе и инновациям, ГБОУ СОШ №185 в CAO Москвы (Россия, Москва)

**Горлофф Эльжбета** – преподаватель, доктор наук, вице-директор института образования, Университет Гданьска (Польша, Гданьск)

**Гусакова Виктория Олеговна** – кандидат искусствоведения, старший преподаватель, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; Санкт-Петербургское суворовское военное училище (Россия, Санкт-Петербург)

**Даукшите Йовита** – магистр филологии, магистр эдукологии, преподаватель центра иностранных языков, университет Витаутаса Великого (Литва, Каунас)

**Дебердеева Татьяна Халитовна** – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарного образования, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного постдипломного образования (повышения квалификации) Владимирской области имени Л.И. Новиковой (Россия, г. Владимир)

**Джураев Рисбай Хайдарович** – доктор педагогических наук, профессор, директор Узбекского научно-исследовательского института педагогических наук имени Т. Н. Кары Ниязи, (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Диденко Дмитрий Валерьевич** – кандидат исторических наук, аналитик 1 категории, Государственная корпорация Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк) (Россия, Москва)

**Димова Эмилия** – социология (PhD), доцент, университет Тракия, факультет техники и технологии (Болгария, Ямболь)

**Доличанин Кемал Байрам** – PhD математика, профессор, Академик Сербской академии наук, Государственный университет Нови-Пазар, факультет математических наук (Сербия, Нови-Пазар)

**Дудник Нина Юрьевна** – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики, Криворожский педагогический институт Государственного высшего учебного заведения «Криворожский национальный университет» (Украина, г. Кривой Рог)

**Дьюрич Игорь** – магистр педагогики, ассистент, университет Косовска Митровица (Сербия, Косовска Митровица)

**Ермаков Дмитрий Сергеевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры экологического образования и устойчивого развития; ученый секретарь Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме Российской академии образования, Московский институт открытого образования (Россия, Москва)

**Желнина Зоя Юрьевна** – кандидат философских наук, заведующая кафедрой социально-культурный сервис и туризм, Мурманский институт экономики Санкт-Петербургского университета управления и экономики (Россия, г. Мурманск)

**Живкович Предраг** – PhD, педагогика, преподающий ассистент философского факультета, курс педагогика (Сербия, Косовска Митровица)

**Зайченко Иван Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики обучения и управления учебными заведениями, Национальный университет биоресурсов и природопользования (Украина, г. Киев)

**Зарипов Ривал Исмагилович** – начальник Муниципального казенного учреждения «Управление образования Исполнительного комитета Елабужского муниципального района» (Россия, г. Елабуга)

**Зернова Индира Рустемовна** – старший преподаватель кафедры иностранные языки в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета (Россия, г. Казань)

**Золадж-Стжельчик Дорота** – доктор наук, профессор факультета истории образования – Университет имени Адама Мицкевича (Польша, Познань)

**Иноятова Мухайё Эгамбердиевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары-Ниязи (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Кадырова Зухра Рашидовна** – доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии и права Академии наук Республики Узбекистан (Узбекистан, г. Ташкент)

**Кадырова Фатима Рашидовна** – доктор педагогических наук, профессор, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

**Калачёва Людмила Владимировна** – аспирант, Государственное высшее учебное заведение «Университет менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, г. Киев)

**Камилова Надира Гайратовна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психология, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

**Кекконен Александра Леонидовна** – младший научный сотрудник, Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета (Россия, г. Петрозаводск)

**Клюшкин Валентин Игоревич** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (Россия, Санкт-Петербург)

**Колесина Елена Георгиевна** – методист, Московский институт открытого образования (Россия, Москва)

**Компирович Татьяна** – магистр педагогики, Преподающий ассистент философского факультета, курс педагогика (Сербия, Косовска Митровица)

**Коновалова Ирина Валентиновна** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, начальник управления учебно-методического сопровождения молодых специалистов Московского городского психолого-педагогического университета (Россия, Москва)

**Коробейникова Яна Павловна** – магистрант, Удмуртский государственный университет (Россия, г. Ижевск)

**Красавцева Евгения Ивановна** – кандидат экономических наук, доцент, педагог дополнительного образования ГОУ средняя школа № 77 (Россия, Санкт-Петербург)

**Криштофик Ирина Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перспективных образовательных технологий, филиал Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (Россия, г. Железногорск)

**Кузнецова Неля Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова (Украина, г. Ильичевск)

**Кузьмина Лидия Кузьминична** – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

**Кульпа-Пучиньска Александра** – магистр, ассистент кафедры педагогики работы и андрогимики Института педагогики при факультете педагогики и психологии университета Казимежа Вельки (Польша, Быдгощ)



**Куля Ева** – доктор исторических наук, доцент Университета Яна Кохановского в г. Кельцах (Польша, Кельце).

**Кусаинов Аскарбек Кабыкенович** – доктор педагогических наук, профессор, президент, Академия педагогических наук Республики Казахстан, (Казахстан, г. Алматы)

**Кусаинова Далила Сламбековна** – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Академия педагогических наук Республики Казахстан, (Казахстан, г. Алматы)

**Лаврентьева Нина Георгиевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского (Россия, г. Чита)

**Лапина Виктория Алексеевна** – соискатель кафедры педагогики Криворожского педагогического института государственное высшее учебное заведение «Криворожский национальный университет» (Украина, г. Днепрпетровск)

**Лидума Анна** – доктор педагогических наук, профессор Рижской высшей школы педагогики и управления образованием (Латвия, Рига)

**Лобанов Николай Андреевич** – профессор, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

**Лутохина Элеонора Алексеевна** – доктор экономических наук, профессор, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Беларусь, г. Минск)

**Ляхоцкий Владимир Павлович** – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе, директор научно-исследовательского института последипломного педагогического образования, Университет менеджмента образования Национальной академии педагогических наук Украины, (Украина, г. Киев)

**Мажейкене Наталия** – вице-ректор по развитию, университет Витаутаса Великого (Литва, Каунас)

**Малишевский Томаш Тадеушевич** – доктор гуманитарных наук, преподаватель Гданьского университета, факультет образования (Польша, Гданьск).

**Марголис Аркадий Аронович** – первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета кандидат психологических наук, профессор (Россия, Москва)

**Марушич Милица** – ассистент-исследователь, психолог, аспирант кафедры педагогики и андрагогики, Институт образовательных исследований (Сербия, Белград).

**Марченко Галина Владимировна** – кандидат педагогических наук (доктор философии), доцент, заведующая кафедрой педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков (Украина, г. Горловка)

**Матназарова Мехрибон Бахтиёровна** – старший преподаватель, Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан, г. Ташкент)

**Махмудов Абдулхамид Хамидович** – кандидат технических наук, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т. Н. Кары Ниязи (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Мачехина Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Московский институт открытого образования (Россия, Москва)

**Медведев Валерий Петрович** – директор, кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский авиационный колледж имени В.М. Петлякова (Россия, Таганрог)

**Медведева Дарья Олеговна** – аспирант кафедры политологии, социологии и связей с общественностью, специалист по связям с общественностью, Уфимский государственный нефтяной технический университет (Россия, г. Уфа)

**Мезенин Василий Александрович** – кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора колледжа по научно-методической работе Уральского государственного экономического университета (Россия, г. Екатеринбург)

**Мищенко Александр Сергеевич** – кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник, Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (Россия, Санкт-Петербург)

**Морозова Марина Эдуардовна** – старший преподаватель кафедры экономики и управления персоналом, Государственное высшее учебное заведение "Университет менеджмента образования" Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, г. Киев)

**Муслимов Нарзуло Алиханович** – проректор по науке, доктор педагогических наук, профессор, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Наумов Дмитрий Иванович** – кандидат социологических наук, доцент, начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, г. Минск)

**Никулина Татьяна Валерьевна** – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией, Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Россия, г. Екатеринбург)

**Новиков Александр Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра теории непрерывного образования Института теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

**Носова Ирина Сергеевна** – научный сотрудник, Федеральное государственное научное учреждение Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики» (Россия, Москва)

**Огородникова Елена Ивановна** – старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

**Осаволук Александр Андреевич** – ассистент, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя (Украина, г. Нежин)

**Островска Уршула Вроблэвска** – академический преподаватель, профессор, Университет Казимежа Великого (Польша, Быдгощ)

**Панова Ирина Евгеньевна** – директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы детский оздоровительно-образовательный центр (Россия, Москва)

**Пенковска Мажена** – доктор педагогических наук, Университет Яна Кохановского в г. Кельцах (Польша, Кельце)

**Перкумене Далия**, PhD в Университете Гента (Бельгия), преподаватель департамента права, факультета экономики и менеджмента, глава департамента права, Университет прикладных наук Каунаса (Литва, Каунас)

**Петренко Ольга Леонидовна** – кандидат технических наук, заместитель директора по научной работе, Центр образования №204 имени А.М. Горького (Россия, Москва)

**Петров Николай** – доктор наук, профессор, преподаватель Софийского технического университета, филиал в Сливене (Болгария, Сливен)

**Петухова Анна Владимировна** – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета (Россия, г. Киров)

**Пелятович Александра** – доцент, PhD, кафедра педагогики и адрагоики, факультет философии, университет Белграда (Сербия, Белград)

**Письменский Геннадий Иванович** – проректор по научной работе Негосударственного аккредитованного частного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Современная гуманитарная академия», доктор исторических наук, доктор военных наук, профессор (Россия, Москва)

**Плахотник Олег Витальевич** – кандидат юридических наук, ассистент Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, г. Киев)

**Погодаева Маргарита Викторовна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, Иркутский государственный лингвистический университет (Россия, г. Иркутск)

**Польдяева Ольга Валерьевна** – старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

**Полякова Яна Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Макеевский экономико-гуманитарный институт (Украина, г. Макеевка)

**Пшенко Константин Андреевич** – доктор исторических наук, заместитель начальника экспертно аналитического управления Секретариата Совета Межпарламентской ассамблеи государств-участников Содружества Независимых Государств (Россия, Санкт-Петербург)

**Радоевич Татьяна** – магистр педагогики, Преподающий ассистент философского факультета, курс педагогика (Сербия, Косовска Митровица)

**Раковская Ольга Леопольдовна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

**Рейтарова Татьяна Евгеньевна** – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Общественная организация «Экологическое здоровье человека» (Украина, г. Одесса)

**Розанов Всеволод Анатольевич** – доктор медицинских наук, профессор кафедры клинической психологии, Одесский Национальный Университет имени И.И. Мечникова, Институт инновационного последипломного образования (Украина, г. Одесса)

**Рослякова Светлана Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета (Россия, г. Челябинск)

**Сабирова Лиля Андреевна** – ассистент, аспирант, Елабужский филиал Казанского федерального университета, Елабужский филиал Казанского национально- исследовательского технического университета (Россия, г. Елабуга)

**Сабирова Людмила Владимировна** – старший преподаватель, соискатель, Елабужский филиал Казанского федерального университета, Елабужский политехнический колледж (Россия, г. Елабуга)

**Савотина Наталья Анатольевна** – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Института семьи и воспитания Российской академии образования (Россия, Москва)

**Саипова Малохат Латиповна** – преподаватель, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

**Сигова Светлана Владимировна** – доктор экономических наук, ведущий научный сотрудник, Центр бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета (Россия, г. Петрозаводск)

**Скворцов Вячеслав Николаевич** – ректор Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, доктор экономических наук, профессор (Россия, Санкт-Петербург)

**Сковородкин Владимир Александрович** – кандидат ветеринарных наук, доцент, старший научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО (Россия, Москва)

**Сковородкина Ирина Зосимовна** – доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальной работы, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Россия, г. Архангельск)

**Скопицкая Татьяна Анатольевна** – методист научно-методического центра, Ленинградский областной институт развития образования (Россия, Санкт-Петербург)

**Соловьёва Мария Фёдоровна** – кандидат педагогических наук, доцент филиала Российского государственного гуманитарного университета в г. Кирове, директор, НП Научно-информационный центр общественной и профессиональной экспертизы «Непрерывное образование» (Россия, г. Киров)

**Сулейманкадиева Алжанат Эльдеркадиевна** – кандидат экономических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (Россия, Санкт-Петербург)

**Сулейманкадиева Алпият Эльдеркадиевна** – кандидат исторических наук, учитель истории МБОУ Средняя общеобразовательная школа №25 (Россия, г. Мытищи)

**Суша Николай Васильевич** – доктор экономических наук, профессор, ректор, Частное учреждение образования «Минский институт управления» (Беларусь, г. Минск)

**Татаринцева Анна Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор института Транспорта и Связи (Латвия, Рига)

**Таторис Ренальдас** – PhD Вильнюсского университета, преподаватель факультета экономики и менеджмента, Университет прикладных наук Каунаса (Литва, Каунас)

**Терепиций Сергей Александрович** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии и философии образования, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (Украина, г. Киев)

**Толипов Уткир Каршиевич** – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук (Узбекистан, г. Ташкент)

**Толкачев Владимир Афанасьевич** – доктор педагогических наук, профессор Негосударственного аккредитованного частного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Современная гуманитарная академия», (Россия, Москва)

**Томашевска-Липец Рената** – ассистент, магистр, Университет Казимежа Великого в Быдгоще, факультет педагогики и психологии, Институт педагогики (Польша, Быдгощ)

**Торма Таина** – руководитель Финского центра образования взрослых города Хельсинки (Финляндия, Хельсинки)

**Уразова Марина Батыровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогика, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Халилова Шахноза Тургуновна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и духовности Института повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального профессионального образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

**Хачатурова Карине Робертовна** – аспирант Академии постдипломного педагогического образования, учитель физики ГБОУ школа №129 (Россия, Санкт-Петербург)

**Ховов Олег Борисович** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (Россия, Москва)

**Хоцкина Светлана Николаевна** – аспирантка Криворожского государственного педагогического университета (Украина, г. Кривой Рог)

**Храмцова Ирина Александровна** – кандидат социологических наук, заместитель начальника отдела по работе с территориями Уральского государственного экономического университета (Россия, г. Екатеринбург)

**Циленко Любовь Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Тамбовский государственный технический университет (Россия, г. Тамбов)

**Цыркун Иван Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Беларусь, г. Минск)

**Чеганова Лариса Николаевна** – заместитель директора колледжа по научно-методической работе Уральского государственного экономического университета (Россия, г. Екатеринбург)

**Читаева Юлия Александровна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» (Россия, Москва)

**Чурекова Татьяна Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, Кемеровский государственный университет (Россия, г. Кемерово)

**Швагжде Бирута** – ассоциированный профессор факультета досуга, туризма и спортивного менеджмента, Литовская академия физического воспитания (Литва, Каунас)

**Шестакова Наталия Николаевна** – кандидат технических наук, доцент, старший научный сотрудник Института проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

**Шигабудинов Алексей Викторович** – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения (Россия, Санкт-Петербург)

**Щербакова Нина Ивановна** – кандидат педагогических наук, заведующая научно-экспериментальным отделом, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Московский художественно-педагогический колледж технологий и дизайна (Россия, Москва)

**Юзликаева Эльзара Решатовна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общая педагогика, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г.Ташкент)

**Юсупова Хабиба Ирискуловна** – стажёр-исследователь, соискатель, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары-Ниязи (Узбекистан, г. Ташкент)

**Якубяк Кшиштоф** – доктор искусствоведения, профессор, декан факультета образовательной диагностики, Гданьский университет (Польша, Быдгощ).

**Якушкина Марина Сергеевна** – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией, Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург)

**Ямрожек Веслав** – доктор искусствоведения, ректор Лужицкой высшей школы гуманитарных наук в Жары, декан факультета истории образования университета имени Адама Мицкевича (Польша, Познань)

*Для заметок*



*Научное издание*

**ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Материалы 10-й юбилейной  
международной конференции**

**Выпуск 10  
Часть I**

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

Редакторы: *Т. Г. Захарова, В. А. Паршутина, В. Л. Фурштатова*  
Технические редакторы: *Е. Ю. Березина, Н. П. Никитина, Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 15.05.2012. Формат 70х90 1/16.  
*Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.*  
Усл. печ. л. 31. Тираж 500 экз. Заказ № 764

---

Ленинградский государственный университет  
имени А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а

