ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Материалы 10-й юбилейной международной конференции

Выпуск 10
Часть II

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, 2011.– Ч. II. – 324 с.

ISBN 978-5-8290-1159-8 (Ч. II, 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 единодушны 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 978-5-8290-1159-8 (Ч. II, 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

ПРИНЦИП РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ
Н. Г. Камилова, Р. М. Юлдашева *41*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
Н. Г. Камилова, М. Яхняева *43*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ, РЕГИОНАЛЬНЫЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕПРЕР ВНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ
Н. Е. Колесников *46*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ И ПОВ ШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Х. Ф. Рашидов *50*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ГЛОБАЛ Н Е И РЕГИОНАЛ Н Е АСПЕКТ
И. В. Воловик *52*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОБИЛ НОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ
НЕПРЕР ВНОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Л. А. Амирова *55*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДОПОЛНИТЕЛ Н Й
РЕСУРС ОБЩЕСТВА В РЕГИОНАЛ НОМ АСПЕКТЕ
В. Н. Власова *58*

ПРИОРИТЕТН Е НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕР ВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТОЛИЧН Х КАДРОВ
В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛ НОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
Е. А. Царькова *61*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ
В КОЛЛЕДЖАХ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛ НОГО ПРОФИЛЯ
А. А. Кива, Ю. В. Кирша *64*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛ НОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СПЕЦИАЛИСТОВ АВТОМОБИЛ НОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ
НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Г. Н. Ахметзянова, Н. Ш. Валеева *66*

ВНЕШКОЛ НОЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛ НОЕ
ДОПОЛНИТЕЛ НОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Е. М. Попова *68*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛ НОЙ
ПОДГОТОВКИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛ НОГО НАЗНАЧЕНИЯ
ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ
В. А. Юматов *71*

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛ НОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Л. В. Боровикова..... *74*

ПУТИ И ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
Р. Г. Сафарова *76*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО ОБЩЕСТВЕННОМУ ЗДРАВООХРАНЕНИЮ
В СВЕТЕ ГЛОБАЛ Н Х И РЕГИОНАЛ Н Х ПРОБЛЕМ
ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ: СИТУАЦИЯ И ПРОБЛЕМ
Л. Сажене, В. Ветренкене..... *78*

ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДН Х СВЯЗЕЙ
В ПОВ ШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ
Г. Т. Сулаймонова *82*

ПРИОРИТЕТН Е НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕГРАЦИИ
З. И. Исламова..... *83*

ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛ НОЕ РАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛ НОЙ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ НА 2012–2021 годы
Л. Л. Ляхоцкая *86*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЗБЕКИСТАНЕ
М. Н. Цой..... *89*

НАПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СШЕЙ ШКОЛ В СЕРБИИ
М. Станчич, А. Максимович *91*

ФИНАНСИРОВАНИЕ СОЦИАЛ НОЙ ЗАЩИТ
КАК СОЦИАЛ НО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
А. Б. Возняк..... *95*

НЕПРЕР ВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ
Г. П. Захаренко *97*

ПОЛ СКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ
В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ (1971–2011 гг.)
Р. Томашевский *99*

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧАСТИЯ ВУЗОВ
В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛ НОСТИ ОТРАСЛЕЙ ЭКОНОМИКИ
У. Ш. Бегимкулов, З. Мухамедова *105*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛ НОМ УЧРЕЖДЕНИИ
Я. У. Исмадияров *108*

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЭТНОКУЛ ТУРН Й РЕНЕССАНС:
ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕГИОНАХ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛ НЕГО ВОСТОКА
О. А. Фиофанова *109*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ:
ЗАРУБЕЖН Й ОП Т РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА
Е. Р. Чернышова *113*

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ
НЕПРЕР ВНОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ТЕАТРАЛ НО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СФЕРЕ
О. И. Волпянская, Н. А. Шмелева *117*

НЕГОСУДАРСТВЕНН Й СЕКТОР В СШЕЙ ШКОЛ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В СИСТЕМЕ
НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛ Н Й ПОРТРЕТ
Т. Прок *119*

ПОЛОЖИТЕЛ Н Й ОП Т УЧАСТИЯ ВУЗОВ ИРЛАНДИИ
И РОССИИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЕ
«ЭКО-ШКОЛ /ЗЕЛЕН Й ФЛАГ»
О. Г. Мадисон, И. Райан *123*

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
НА КИПРЕ В РАМКАХ ПРОГРАММ FEE
М. Иридес *126*

ПРАКТИЧЕСКИЙ ВКЛАД В СОХРАНЕНИЕ КЛИМАТА:
МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРОГРАММА «ИЗУЧЕНИЕ ЛЕСА»
Б. Х. Бьернстад, О. Г. Мадисон *128*

ПЕРСПЕКТИВ ФИНСКО-РОССИЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ПО ВОПРОСАМ НЕФОРМАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛ Х
В. Торвинен *130*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ОБ ЕДИНЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛ НОЙ СРЕД ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ДЕЙСТВИЕМ
Д. Вандзинскайте, Н. Мажейкене *131*

О ВНЕДРЕНИИ ДИСТАНЦИОНН Х ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ В РОССИИ СИСТЕМ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
О. И. Косенко *136*

АССОЦИАТИВНО-СИНЕКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОТВОРЧЕСТВА СУБ ЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛ НОГО ПРОЦЕССА
С. А. Новоселов *139*

МЕЖПРЕДМЕТН Е СВЯЗИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВ ШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
А. А. Хасанов *142*

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВ ШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ
М. Г. Сергеева *144*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕР ВНОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Р. К. Хакимова *146*

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС НАКОПЛЕНИЯ, ТРАНСФОРМАЦИИ И ТРАНСЛЯЦИИ НОВ Х ЗНАНИЙ
А. Э. Сулейманкадиева *148*

К ВОПРОСУ О НОВ Х МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ В ВИЛ НЮССКОЙ КОЛЛЕГИИ
С. И. Швядене, Н. П. Лепене *151*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛ НОГО ПРОСТРАНСТВА
Ю. А. Бояркина *154*

ИСПОЛ ЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОНН Х ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ МУНИЦИПАЛ Н Х СЛУЖАЩИХ
С. И. Черноморченко *156*

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛ НОСТН Й ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВ ШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕР ВНОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
О. В. Плахотник *158*

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛ НОСТН Й ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛ Н Х ГОСУДАРСТВЕНН Х
ОБРАЗОВАТЕЛ Н Х СТАНДАРТОВ
Л. П. Кочнева *161*

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОГРАММЕ ЛИЦЕЯ
И. М. Витковская, Н. Н. Тихонравова *164*

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД
В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ
НЕПРЕР ВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛ НОЙ СРЕД
Л. А. Петрова, Л. В. Хорькова *167*

РОЛ ИНФОРМАЦИОНН Х ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
Н. И. Колосова, Е. Н. Денисов, Г. В. Бахарева *170*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МАСТЕРСКИХ
КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБН Х ЗАНЯТИЙ
Г. А. Мейчик *172*

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛ НОМ ОБРАЗОВАНИИ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
Л. Н. Давыденко, Т. Д. Давыденко *175*

СОЦИАЛ НОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛ НИКОВ
СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ
КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
А. В. Селютина *177*

КАК НАУЧИТ НЕПРЕР ВНОМУ ОБУЧЕНИЮ С ПОМОЩ Ю
СОЦИАЛ Н Х МЕДИА. ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗМ ШЛЕНИЯ
А. В. Дубко *180*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
Е. Ю. Ногтева *183*

ПРОБЛЕМ «НЕФОРМАЛ НОГО» ПРЕПОДАВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н. В. Новожилова *186*

ИНДИВИДУАЛ Н Й ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ – ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
Ф. И. Юсупова *188*

СИТУАЦИОННН Е ЗАДАЧИ –
ТЕХНОЛОГИЯ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н. П. Адонина *190*

МУЗ КАЛ НО-ИГРОВОЙ АСПЕКТ
В НЕПРЕР ВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛ НОМ ПРОЦЕССЕ
Л. А. Тимошенко *192*

ПРЕЕМСТВЕННОСТ В СИСТЕМЕ НЕПРЕР ВНОГО
ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ
Е. И. Василевская *195*

ПРОБЛЕМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛ НОГО
И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРИЧИН
И. В. Гордеева *198*

КАЧЕСТВЕНН Е МЕТОД В СОЦИАЛ НО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ИССЛЕДОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛ НОГО ИНТЕЛЛЕКТА
А. И. Гордин *201*

ОБРАЗОВАТЕЛ Н Е ТЕХНОЛОГИИ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н. В. Анищенко *204*

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР
ПРЕОДОЛЕНИЯ БАР ЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛ НОГО РАЗВИТИЯ
Л. С. Попова *207*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА
«YEKATERINBURG AND YORK HAND IN HAND» 210
Е. В. Сергеева, С. А. Новоселов *210*

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
НЕПРЕР ВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛ НОГО ПРОЦЕССА
НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
У. Бегимкулов, Ш. Адашбоев, Н. Гафурова,
С. Доттоев, Т. Шоймардонов, И. Эшмаматов *212*

СОЦИАЛ НО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТ
ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ
Д. Мухамедова *215*

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛ НОГО
ПРОЦЕССА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗ КУ
Н. Е. Патеева *217*

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛ НОСТНО-ОРИЕНТИРОВАНН Е
ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕР ВНОМ ПРОФЕССИОНАЛ НОМ
ОБРАЗОВАНИИ
К. Т. Олимов, Ф. Р. Назимова, А. А. Алимов *219*

ПРОФЕССИОНАЛ НАЯ СТУДИЯ КАК ЦЕНТР НЕПРЕР ВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
И. Д. Лаптева 222

ОТ «ЦИФРОВОГО» ДНЕВНИКА – К ЭКОНОМИКЕ ПОСТМОДЕРНА
С. А. Ломов, А. Х. Перез Чернов 224

МОДЕЛ ОБЛАЧН Х В ЧИСЛЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛ Н Е УЧРЕЖДЕНИЯ
Ф. Озмен, А. Муз 228

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕНТРЫ, КОРПОРАТИВНЫЕ И ИНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОП Т ПОСТРОЕНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ СЕТИ НЕПРЕР ВНОГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Т. Ю. Ломакина 229

ЗНАЧЕНИЕ КУЛ ТУРНОГО ЦЕНТРА КАК ЦЕНТРА НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ
Д. Перкумене, Р. Бутенас, Д. Клейнене 233

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУР СИСТЕМ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С. А. Иванов 238

МЕТОД РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ (КОЛЛАБОРАТИВНОЙ) РАБОТ СЕТЕВ Х СООБЩЕСТВ
Н. Н. Горбачёв 240

ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ, АКТУАЛИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ КОНТЕНТОМ
Н. Н. Горбачёв, Н. С. Мальченко 242

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛ ТУРА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕНН Х ЦЕННОСТН Х НОВООБРАЗОВАНИЙ
О. И. Щербакова 245

НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛ НО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ СОЦИАЛ НО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ УСЛОВИЯМ
И. А. Килина 248

КОНЦЕССИОННОЕ СОГЛАШЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА
И. А. Артемьев 250

О ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕДЖА
Г. С. Гренов, Е. В. Павлова *253*

ОБРАЗОВАТЕЛ Н Й КЛАСТЕР «ОБРАЗОВАНИЕ – ТЕХНОЛОГИИ – ПРОИЗВОДСТВО» КАК ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЯ
О. А. Семенова *255*

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛ НОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
М. А. Таппасханова *258*

ИНТЕГРИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И КОРПОРАТИВНОЙ СЕТЕЙ
А. К. Орешкина *260*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОКРАЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
Л. И. Ермакова, В. П. Ермаков *264*

ПРИНЦИП СОЦИАЛ НОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ВАЖН Й ФАКТОР СУЩЕСТВОВАНИЯ СИСТЕМ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С. Л. Решновецкий *268*

РОЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛ Х
О. В. Гордина *270*

КООПЕРАЦИЯ ВУЗА И СРЕДНЕЙ ШКОЛ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ
И. В. Ковалев *273*

КУЛ ТУРОТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛ ТУР РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА
Г. Е. Гун *276*

РАЗВИТИЕ НАЧАЛ НОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ УЧАСТИЯ В ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОМ ПАРТНЕРСТВЕ
З. В. Брагина *279*

МОЛОДЕЖН Й ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕНН Й КЛУБ КАК ВИД НЕФОРМАЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Е. Б. Ермолаева *283*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК ЦЕНТР НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
А. А. Мирошниченко *286*

ИСПОЛ ЗОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОНН Х ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
С. В. Боброва, М. А. Мищерина *290*

ФОРМ ДОПОЛНИТЕЛ НОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ
ИНСТИТУТА КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ «КРОНА»
А. Г. Причисленко *291*

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛ ШЕ
А. Залежна *292*

ТРАДИЦИИ И ТРУДНОСТИ
НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛ ШЕ
Е. Падешович *296*

КЛАСТЕРН Й ПОДХОД
В СИСТЕМЕ НЕПРЕР ВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Н. А. Космачев *298*

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ
В ПРОФЕССИОНАЛ НОМ ОБРАЗОВАНИИ
Х. Х. Рашидов *301*

СОВРЕМЕНН Й АНЕКДОТ: ПРОБЛЕМ ИССЛЕДОВАНИЯ
И. И. Дисакаева *303*

НОРМА И АНТИНОРМА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ
А. М. Арефьева *307*

О ДЕВЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗН : НЕПРЕР ВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» (РЕЦЕНЗИЯ) 310

Сведения об авторах……..….313

ОБРАЗОВАНИЕ ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА», С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ДРУГИХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ЗНАЧЕНИЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ

Л. Салохеймо

Образование всегда высоко ценилось в Финляндии, где оно веками, вплоть до 1980-х годов, служило средством социальной мобильности. На сегодняшний день образование «сосредоточено» на конкретных людях и группах. Больше всего от этого выигрывают достаточно образованные люди. Данная ситуация не соответствует государственным задачам обеспечения равных возможностей получения образования и даже противоречит Конституции Финляндии.

Входя в состав ЕС с 1995 года, Финляндия обязана реализовывать европейские стратегии в области непрерывного образования, хотя данное понятие было введено ЮНЕСКО еще в 1960-х гг. Согласно этой концепции обучение человека не ограничивается определенным возрастом или местом, и он может учиться и развивать свои знания, умения, навыки и личностные качества на протяжении всей жизни в самых разнообразных условиях. В рамках европейского дискурса данная концепция была дополнена аспектами конкурентоспособности и способности к трудоустройству.

В данной статье описан ряд проблем, недавно возникших в сфере неформального образования взрослых в Финляндии в связи с предоставлением населению возможностей непрерывного образования, с точки зрения специалиста-практика в этой области.

Согласно определению Комиссии Европейских сообществ ***формальное обучение***, как правило, предоставляется учебными заведениями или обучающими организациями. Оно структурировано с точки зрения учебных целей, продолжительности обучения и обеспечения учебного процесса и завершается присвоением свидетельства об образовании. С точки зрения обучающегося такое обучение является целенаправленным. Соответственно, ***неформальное обучение*** проходит вне рамок учебного заведения или обучающей организации, и после его завершения свидетельство не выдается. Тем не менее, оно структурировано с точки зрения целей и продолжительности обучения, а также обеспечения учебного процесса. С точки зрения обучающегося неформальное обучение является целенаправленным. ***Спонтанное обучение*** является результатом повседневной деятельности, связанной с работой, семейной жизнью или проведением досуга. Оно не структурировано и может как быть, так и не быть целенаправленным. (Комис-

сия Европейских сообществ, 2001). В северных странах, где сильна традиция институционального неформального образования взрослых, определение неформального обучения включает обучение, проходящее в учреждениях, однако его целью является не получение свидетельства или квалификации, а, например, повышение уровня знания, понимания или освоения изучаемых предметов, либо, в более общем плане, совершенствование навыков, необходимых для самореализации или социального участия. На национальном уровне для обозначения неформального образования взрослых используется термин «либеральное образование взрослых» (vapaa sivistystyö) .

В Финляндии действует хорошо развитая сеть учреждений неформального образования взрослых, в которую входит 330 учебных заведений. Они работают в области образования взрослых, однако за рамками формального или профессионально-ориентированного образования. Сеть, которая охватывает всю страну, создавалась на протяжении почти 150 лет, начиная с конца XIX века, параллельно с построением суверенного государства и гражданского общества Финляндии. Старейшими формами учреждений неформального образования, на которые приходится большая часть деятельности в этой области, являются ***народные средние школы***, муниципальные ***центры образования взрослых*** (первоначально "рабочие институты") и ***учебные центры*** образовательных ассоциаций. Позднее в рамках сети появились ***летние университеты*** (разновидность Открытого университета) и ***институты физической подготовки***. В свое время поднимался вопрос о реальной необходимости всех пяти форм, однако, учитывая различия между ними в плане происхождения, истории и профиля, они выполняют различные функции и, кроме того, отражают плюралистический характер общества. Народные средние школы национального или регионального значения – это в основном школы-интернаты для очного обучения молодых взрослых. Местные центры образования взрослых предлагают вечерние курсы и курсы выходного дня. Национальные образовательные ассоциации часто занимаются социальными вопросами и сотрудничают с НГО, предоставляя им образовательные услуги и ресурсы. Региональные летние университеты круглый год предлагают учебные курсы по различным предметам, а институты физической подготовки организуют полноценные или краткосрочные курсы по различным направлениям физической культуры.

Важными характеристиками являются разнообразие учебных программ, добровольный характер участия и применение методик, ориентированных на потребности обучающихся. Учебные заведения самостоятельно ставят цели и несут ответственность за использование государственных субсидий. Никаких предварительных условий для приема на учебу не установлено. При этом основное внимание уделяется не обеспечению способности к трудоустройству или конкурентоспособности, а получению удовольствию от учебы, ощущению общности и благополучия. Наибольшей популярностью пользуются курсы культурной направленности: искусство, музыка, ремесла и языки, за ними следуют гуманитарные и педагогические дисциплины, и, наконец, обучение в области социальных наук, здравоохранения и физической культуры.

Равные возможности и демографические проблемы. Ежегодно в неформальном образовании взрослых участвуют более миллиона человек.

Это очень хороший показатель для страны с населением в 5,2 миллиона. Главным образом, это взрослые в возрасте 18–65 лет, однако периодически обучение проходит достаточно много людей, принадлежащих и к другим возрастным категориям. Большинство из них (70 процентов) — женщины. Среди женщин сильна традиция образования и саморазвития, которая возникла в период активной индустриализации Финляндии после второй мировой войны. Сегодня женщины являются активными потребителями услуг в сфере образования и культуры. Многие из них изучают иностранные языки, искусство и общественные науки как хобби в свободное время.

Определенное беспокойство вызывает тот факт, что среди людей, занимающихся неформальным образованием, практически нет мужчин. Они скорее проводят время дома — читают газеты, смотрят телевизор или сидят в Интернете, – иногда занимаются в спортивных клубах или водят туда детей, либо работают. Мужчины чаще женщин участвуют в образовании взрослых, связанном с работой (которое оплачивается работодателем и проходит в рабочее время), что говорит о более инструментальной мотивации. Кроме того, это означает, что содержание или методы неформального образования взрослых не привлекают мужчин — особенно это касается местных центров образования взрослых, летних университетов и народных средних школ. Некоторые центры образования взрослых недавно стали предлагать занятия по йоге «для настоящих мужчин», ремонту мотоциклов, кулинарные курсы по приготовлению дичи и т. п., что позволило привлечь больше мужчин.

С другой стороны, как отметил один финский профессор в области образования взрослых, при наличии мотивации даже сидящие над лунками рыбаки могут найти миллион перспектив и возможностей для обучения. Непрерывное образование происходит повсеместно, а не только в стенах учебных заведений.

За последние десять лет сфера неформального образования помогла старшему поколению финнов – как мужчинам, так и женщинам – по всей стране получить навыки, необходимые для жизни в информационном обществе. Социальные и иные услуги перемещаются в Интернет, при этом многие из них доступны только там, особенно в малонаселенных регионах. Чтобы управлять своими финансовыми делами, покупать билеты для путешествий или пользоваться услугами Института социального страхования, необходимо освоить технические устройства и научиться работать в Интернете. Завершившаяся первая волна образования пожилых затронула наиболее мотивированные группы. Задача современного этапа – мотивировать тех, кто менее готов к получению новых знаний и более подвержен риску маргинализации.

Новые проблемы возникают и как следствие демографических процессов. Население стареет, и очень скоро в стране появится масса хорошо образованных, обеспеченных пенсионеров, которым нужно будет заниматься чем-нибудь интересным. В то же время пустеют сельские районы, поскольку люди перебираются поближе к городам, переезжают в другие центры, переходят на другую работу. Многие сельские муниципалитеты уже применяют услуги по неформальному обучению взрослых как стратегический инструмент сохранения сельского населения.

иммигрантам. Важное значение придается культурным проблемам, поскольку масштабная иммиграция в Финляндию началась сравнительно недавно. При этом новое националистическое движение, выступающее против иммигрантов, очень быстро обретает сторонников, кроме того, наблюдаются проявления расизма. Учебные заведения предоставляют возможности добровольного образования в области социальной интеграции (изучение языка, культуры, прав и обязанностей граждан) для иммигрантов, особенно неработающих. С другой стороны, Министерство образования и культуры поставило перед неформальным сектором задачу увеличения объемов обучения в области обеспечения активной гражданской позиции, социальных вопросов, культурного многообразия и т.п.

Новое правительство также выдвинуло ряд новых идей. Одним из новых направлений является предоставление социальных гарантий молодежи с целью сдерживания роста безработицы. Идея в том, чтобы гарантировать рабочее место, возможность прохождения производственной практики и доступ к дальнейшему обучению или реабилитации всем обучающимся в возрасте до 30 лет, а также всем молодым людям младше 25 лет. Центры образования взрослых и народные средние школы могут использовать дополнительное финансирование для организации обучения молодых взрослых в форме практических семинаров. Еще одним новым инструментом в области непрерывного образования является открытие личных счетов на цели образования. В настоящее время Министерство проводит подготовительную работу в этой области. Идея заключается в создании системы, в рамках которой при соблюдении определенных принципов граждане смогут создавать личные счета, средства на которых будут использоваться для добровольного обучения по различным направлениям.

Регистрация результатов. Как показывает опыт, неформальное образование взрослых позволяет изменить жизнь к лучшему, однако материалы, описывающие его результаты и воздействие, весьма немногочисленны. Поэтому необходимо проводить больше исследований. Позитивное влияние неформального образования взрослых отражено в исследовании Саары Лууканнел (Saara Luukannel) и Юри Маннинена (Jyri Manninen) из Хельсинкского университета (Luukannel, Manninen 2008). Материалы исследования получены с помощью опросов и анкетирования в сети Интернет. Главной темой исследования стало воздействие образования взрослых на отдельных людей, а его результаты свидетельствуют о повышении стремления к продолжению обучения, психического здоровья, уровня знаний и навыков, самооценки, общего благополучия, творческого потенциала, уверенности в себе и общего уровня знаний.

Результаты позволяют сделать ряд выводов и о более глобальных результатах. Улучшение содержания и качества жизни, психического, физического и профессионального благополучия, а также умение справляться с проблемами, возникающими в повседневной жизни, отражаются на благополучии семей и производственных сообществ, а также общества в целом. Результаты явно свидетельствуют о повышении стремления к учебе, а также самооценки и уверенности в себе, что является стимулом к участию в образовании взрослых. Также следует отметить развитие активной гражданской

позиции, которое способствует построению гражданского общества. Основной акцент при ответах на вопросы Интернет-опроса сделан на важности навыков международного и межкультурного общения и знании языков, а также на возможности научиться понимать представителей других культур.

В конце прошлого года стартовал европейский проект по изучению глобальных преимуществ добровольного образования взрослых в девяти европейских странах (BeLL Benefits of Lifelong Learning). Одним из интересных направлений станет сравнение результатов обучения в различных системах и условиях образования взрослых. В качестве координатора выступает Немецкий институт образования взрослых DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.). Профессор Юри Маннинен, в настоящее время работающий в Университете Восточной Финляндии, также участвует в проекте.

Список литературы

1. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. (2001) Communication from the Commission. Brussels: Commission of the European Communities.
2. Luukannel, S., Manninen, J. (2008): The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki. The report in Finnish: http://www.vsy.fi/doc/Raportti_Vaikutukset.pdf. Abstract in English: http://www.vsy.fi/en.php?k=14441

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»: ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТЫ (Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ и Н. Ф. КАТАНОВ)

А. Д. Каксин

Из длинного ряда исторических личностей, о каждом из которых можно сказать «он учился всю жизнь», мы выбрали двоих: Дмитрия Ивановича Менделеева (1834–1907) – великого химика и Николая Федоровича Катанова (1862–1922) – выдающегося востоковеда и тюрколога. Об этих двух замечательных людях, посвятивших себя служению науке, всю жизнь пополнявших свой, и без того огромный, фонд знаний, необходимо рассказать более подробно. Эти два замечательных ученых были современниками.

«Если в какой-нибудь специальности достигнешь сути дела, – говорил Менделеев своей племяннице, – взберешься по лестнице всех предварительных знаний, а потом самостоятельно поработаешь сам, то и достигнешь того, что все легко будет даваться и сущность всякой науки будет легко усваиваться». А о Катанове замечательно написала в своих воспоминаниях его дочь: «Сельские учителя, различные представители сельской интеллигенции из чувашских, марийских, татарских, удмуртских селений – собиратели местного фольклора, любители археологии, этнографии, коллекционеры … шли к Николаю Федоровичу … Мне хотелось бы указать на способность … отца работать в самых трудных условиях. В годы голода, лишений, по вечерам, при мигающем свете коптилки, он продолжал заниматься напряженным умственным трудом. По его собственному свидетельству, одну из последних своих работ, "Восточную хронологию", он обдумывал, стоя в хлебных очередях».

Первое, на что хочется обратить внимание, что способность воспринимать новое, тяга к знаниям закладываются в детстве. Но, прежде чем обращаться к детским годам, полезно бывает присмотреться к генетическим корням человека. Устремления предков (родителей и дедушек-бабушек) зачастую также играют значительную роль в появлении таких черт характера, как пытливость, склонность к рефлексии, целеустремленность в учебе и работе. Конечно, имеет значение и то обстоятельство, как, уже в сознательном возрасте, ученик (и студент) относится к своей обязанности прилежно учиться. Менделеев был наделен хорошей памятью, имел страсть к путешествиям и желание учиться. Еще ему были свойственны упорство, твердость характера и привычка к труду. Эти черты проявлялись у него уже в раннем детстве, поскольку отчасти были врожденными. В гимназии он учился неровно, но с усердием. В студенческие годы никогда не упускал случая учить детей, т. е. быть репетитором. В своих воспоминаниях Менделеев пишет: «В 1849 г. кончил гимназию в Тобольске и с мамашей, сестрой Лизой и служителем Яковом поехали в Москву, чтобы поступить в Московский университет. Но государь Николай Павлович приказал принимать только из своего округа, и, несмотря на дружбу Шевырева, Кудрявцева и других профессоров с дядей В. Д. Корнильевым, меня не приняли. Поехали в Питер. … В Главном педагогическом

институте Чижов (математик), товарищ отца, помог, и в год неприемный – приняли».

Но как, закончив пединститут, Менделеев стал великим ученым, химиком? Во-первых, закончил он физико-математический факультет. Во-вторых, назначением Главного педагогического института было готовить разносторонних специалистов, готовых нести «свет знаний» (в гимназиях и в вузах) не только по конкретному предмету, но и по целому ряду смежных наук. Наконец, институт находился в столице, и у пытливого студента всегда была возможность заниматься самостоятельно. Чем, разумеется, Менделеев не преминул воспользоваться. Он всегда стремился к разносторонним знаниям: заводил знакомства со студентами, учившимися на других факультетах (или в других вузах), общался и с преподавателями. Пишет же он в своих воспоминаниях: «ботанизировал с Шиховским» (Иван Осипович Шиховский – профессор ботаники Санкт-Петербургского университета, устроил в сквере перед университетом ботанический сад). К тому же у Менделеева было одно, несомненно, важное качество: в любой умозрительной науке он умел выделить те ее свойства, которые прямо «выводили на практику». Только знакомство с названиями трудов Менделеева позволяет уже позволяет понять диапазон его научных интересов: «Оказывается, из всего количества его трудов собственно химии посвящено лишь 9 %. С гораздо большим основанием Дмитрия Ивановича можно было бы назвать физико-химиком, физиком или технологом, ибо каждой из этих областей он посвятил примерно по 20 % своих работ. Наконец, немалая доля его исследований приходится на геофизику (5 %) и экономику (8 %)» [3]. А оставшиеся примерно 18 %, видимо, составляют труды по географии, метеорологии, метрологии и другим, в основном, прикладным, отраслям. По мнению В. Каланова, энциклопедичность знаний, широкий спектр научных и практических интересов, огромный вклад Менделеева в развитие науки и экономики России ставят его в один ряд с М. В. Ломоносовым [2].

Катанов как и Менделеев был государственником, в том смысле, что он всей своей жизнью, работой и деятельностью явственно воплощал представление о том, каким должен быть верноподданный Российской империи, независимо от того, родился он в столице или на окраине империи. Он был настоящим ученым и новатором в науке. Конечно, основоположником тюркологии (как сравнительно-исторического изучения тюркских языков) в России он не является (многое до него уже сделали М. А. Казембек, О. Н. Бетлингк, К. Насыри, В. В. Радлов), но он поднял значение и смысл тюркологии до такой высоты, до которой не доходят даже некоторые современные тюркологи. У Катанова – наибольший охват тюркских языков и наречий, описываемых им и его современниками. Он впервые вводит в науку понятие об урянхайском (тувинском) языке как тюркском. Его тюркологические работы по сей день часто упоминают и цитируют и в России, и в мире. Выше мы уже говорили о решающем значении такой черты характера, как стремление к самостоятельному освоению знаний. Катанов, без сомнения, в исключительной мере также был наделен таким свойством. Один из товарищей по университету в своих воспоминаниях о Катанове говорил, как о человеке исключительно способном и трудолюбивом, обладавшем твердостью характера и настойчивостью в

достижении поставленной цели [2]. Такое рвение не могло быть не замечено, не вознаграждено предоставленной ему возможностью дальнейшего научного роста. «По окончании университетского курса в 1888 г. со степенью кандидата, Катанов на объединенные средства Императорского русского географического общества, Академии Наук и Министерства Народного Просвещения был командирован в Восточную и Западную Сибирь, Северную Монголию, Джунгарию и Китайский Туркестан для исследования языка и быта тюркских племен» [2].

Список литературы

1. Каланов Владимир. Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907) // URL: www.znaniya-sila.narod.ru [статья В.Каланова – на 2-х стр.]

2. Николай Федорович Катанов: Материалы и сообщения / сост. Н.Г. Доможаков / Хакасский НИИ языка, литературы и истории. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 1958. – 216 с.

3. Тобольский гений России: в 2 т. Т. 2. Живой Менделеев: Автобиографические материалы и воспоминания современников / сост. Г. Смирнов; отв. ред. Н. Полунина. – Тобольск: Общественный фонд «Возрождение Тобольска», 2003. – 256 с.

ПРИКЛАДНОЙ ТЕАТР В ОБРАЗОВАНИИ: ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Й. Карич
В. Радованович
Й. Ковачевич

Развитие инклюзивного общества — продолжительный процесс, требующий целеустремленности со стороны всех структур общества, при этом в центре любых перемен должны находиться абсолютно все. Определенный вклад должен внести каждый участник процесса: люди с ограниченными возможностями, их родные и близкие, школы и государственные органы, друзья и знакомые, а также работодатели, поскольку преимущества образования на основе принципов инклюзии и развития инклюзивного общества оказывают влияние на общество в целом (Karic, Radovanovic, 2008).

Наша идея заключалась в том, чтобы рассмотреть инклюзию в более широком социальном контексте – как образ жизни. Центральной или, точнее, основной отправной точкой наших идей, несомненно, является культура нации. В настоящее время культура используется для отражения не только духовных ценностей, но и жизни человека в целом. Культура как процесс создания и роста ценностей невозможна без участия человека и без творческой личности. Культура не просто продукт социальной жизни – это продукт человеческого творчества. Творчество дополняет бытие, определяемое социальными условиями, и является результатом реализации свободы человека и силы самоутверждения (Bozovic, 2006). Искусство как отражение человеческого творчества способно стать мощным инструментом в процессе реализации социальной инклюзии (Karić, Radovanović, 2009).

В последние два десятилетия прикладной теат

прикладного театра. К признанным, узнаваемым формам прикладного театра относятся социодрама, театр в образовании, развивающий театр, театр зрительских историй, а также театр угнетенных. Различным формам прикладного театра посвящены исследования многочисленных авторов со всего мира (Jackson, 1980; Boal, 1982; Salas, 1983; Vine, 1993; Sternberg & Garcia, 2000; Taylor, 2003; Prendergast, Saxton, 2009). В данной работе приведен краткий обзор, а также наиболее важные результаты проекта «Прикладной театр меняет жизнь».

Проект под названием «Прикладной театр меняет жизнь», организованный и реализованный НГО ApsArt, был направлен на оказание поддержки при решении проблемы личностного и социального характера маргинальными группами населения с помощью системного применения интерактивных методик прикладного драматического и театрального искусства в форме мастер-классов по актерскому мастерству, а также на повышение восприимчивости общественности и устранение предубежденного отношения к лицам с ограниченными возможностями с помощью творчества. В проекте приняли участие 55 человек: 38 выпускников либо студентов последнего курса факультета специального образования и реабилитации и 17 молодых людей с ограниченными возможностями. Проект был реализован в период с октября по июль 2011 г. в два этапа: (1) работа со студентами, (2) работа с молодыми людьми с ограниченными возможностями. В результате проведения мастер-классов было создано три постановки.

Оценка мастер-классов проводилась с помощью анкетирования. Студентам анкеты выдавались по окончании первого этапа, во время и по окончании второго этапа, а молодым людям с ограниченными возможностями – в начале и в конце второго этапа. Большинство студентов (82,4 %) начали участие в данном проекте с большим энтузиазмом, стремясь улучшить качество общения с более широкими слоями населения, которое, по мнению участников, не располагает необходимой информацией о возможностях и потребностях людей с ограниченными физическими возможностями. У небольшой группы студентов (5,3 %) уже был опыт участия в деятельности прикладного театра, а 83,4 % молодых людей с ограниченными возможностями участвовали в тех или иных формах театрального искусства. Молодые люди с ограниченными возможностями заявили, что они ожидают, что мастер-классы окажут влияние на их личную жизнь (83,4 %) и позволят научиться чему-то новому (58,8 %). После завершения второго этапа мы проанализировали ответы участников, чтобы оценить опыт работы прикладного театра и его влияние на отношения, общение, социальное взаимодействие и удовлетворенность от участия в мастер-классах. 93,4 % студентов выразили удовлетворенность участием в мастер-классах, при этом большинство (60,8 %) сообщили, что их ожидания оправдываются и они делают личные успехи в плане улучшения общения и преодоления страха. Об изменениях профессионального плана заявили 84,2 % участников, что является статистически значимым показателем по сравнению с 28,9 % студентов, которые полностью согласились с предыдущим заявлением (χ^2=2, 903; p=0, 01). Анализ ответов молодых людей с ограниченными возможностями свидетельствует о том, что мастер-классы помогли им научиться чему-то новому (82,4 %), при этом статистически значимых отличий от ответов, полученных в ходе первого опроса (58,8 %), не ус-

тановлено (χ^2=0,093; p=0,289). По мнению 70,6 % участников, после участия в мастер-классах люди стали лучше их понимать, при этом данный показатель значительно выше, чем при проведении первого опроса (35,5 %) (χ^2=2,121; p=0,07), а положительное отношение к себе отметили 82,4 % участников по сравнению с 52,9 % в начале проекта (χ^2 = 2,550, p = 0,016). Все молодые люди сообщили, что благодаря мастер-классам они смогли обрести новых друзей. Сами мастер-классы и проводившие их мастера получили максимальную оценку, при этом респонденты выразили желание продолжать участвовать в подобной деятельности.

Большинство социокультурных форм театра не требуют значительных инвестиций и могут использоваться в различных ситуациях и условиях, что создает необходимые предпосылки для массового применения. Прикладной театр пригоден для работы с населением различных возрастных категорий – требуется лишь скорректировать соответствующие методики и приемы с учетом физических и психологических характеристик пользователей. По всему миру действует множество организаций, занимающихся реализацией проектов в области прикладного театра с привлечением людей с ограниченными возможностями, что формирует определенное пространство для продвижения подобных идей в сфере инклюзии (театры Quest Visual Theatre, River's Edge Playback Theatre, Theatre Terrific, The Outside Edge Theatre Company и т. д.). В качестве основного результата мастер-классов по прикладному театру можно назвать положительные отзывы участников, удовлетворенность собой и своими способностями, повышение уверенности в себе и веры в то, что представления общества о лицах с ограниченными способностями изменятся. Внутренние изменения участников, а также перемены в окружающей их среде являются наилучшим показателем необходимости использования различных форм театрального искусства как катализатора изменения отношения к людям с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Boal A. The Theatre of the Oppressed, Routledge: London, 1982.
2. Bozović Leksikon Kulturologije, Agencija Matić, Beograd, 2006.
3. Jackson T. (Ed.) Learning through Theatre: Esseys and Casebooks on TIE, Manchester: Manchester University Press, 1980.
4. Karić Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, Nastava i vaspitanje, br.1, str 142-147, Pedagosko drustvo Srbije, Beograd, 2004.
5. Karić Radovanović Pruzanje podrske porodicama dece sa posebnim potrebama u redovnom sistemu obrazovanja, U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2008. S. 187–197.
6. Karić Radovanović Studenti sa hendikepom na beogradskom univerzitetu-polozaj i dostupnost", Istrazivanja u specijalnoj pedagogiji, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2009. S. 561–573.
7. Prendergast M., Saxton J. (Eds.) Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice, Briston: Intellect Salas, J. (1983): Culture and Community:Playback Theatre,The Drama Review. V. 27. No. 2. 2009. P. 15–25.
8. Sternberg P., Garcia A. Sociodrama: who is in your shoes? Westport: Preager Publishers, 2010.
9. Taylor P. Applied Theatre – Creating Transformative Encounters in the Community, Portsmouth: Heinemann, 2003.
10. Vine C. TIE and The Theatre of Oppressed, in Jackson, T. (Ed.): Learning through theatre: New perspectives in theatre in education (2nd ed.). P. 109–127, Routledge: London, 1993.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ НА ПРИМЕРЕ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Н. В. Павельева
Л. А. Богданова

Проблема стареющего общества масштабна, так как стала серьезным тормозом экономического развития страны. Во многом это связано с тем, что до сих пор не проведены успешные демографические и пенсионные реформы. Не получили должного развития общественные институты, народные университеты «третьего возраста» в силу недостаточного внимания к ним со стороны федеральных органов государственной власти.

Актуальны вышеперечисленные проблемы и для Кузбасса, где доля пожилых людей составляет около трети всего населения. В Кемеровской области существуют региональные программы поддержки пожилых людей, но и они не решают поставленных проблем. Качество жизни пожилого человека зависит от степени удовлетворения его потребностей и определяется максимально активной, полноценной жизнью. Критерии качества жизни пожилого человека включают в себя уровень здоровья, наличие удобного жилья, развитие инфраструктуры повседневной жизни, эмоциональный статус, способность к самовыражению. Большое значение придается реализации образовательных программ, образовательных проектов.

Образовательная работа с пожилыми людьми в Кузбасском региональном институте развития профессионального образования проводится в рамках следующих направлений: (а) реализация программ ПК социальных работников, работников образования и культуры («Андрагогические основы обучения взрослых», «Геронтообразование. Социально-психологическая поддержка людей третьего возраста»); (б) реализация программ ПК пожилых людей, в том числе обучение навыкам пользования персональным компьютером и сетью Интернет; (в) реализация социально значимых проектов, направленных на повышение качества жизни пожилых людей; (г) производство социально значимой продукции в сфере электронных средств массовой информации, создание и поддержание в сети Интернет ресурса, имеющего социальное и информационное значение.

Программами ПК предусмотрено изучение предметов: законодательные и правовые аспекты в области государственных и трудовых пенсий; основы менеджмента как условие решения задач в современных условиях; основы компьютерной грамотности и использования сети Интернет; культура сохранения здоровья и творческого долголетия; современные аспекты концепции здорового питания. Дополнительно предлагается обширная культурно-развлекательная программа: литературные и музыкальные гостиные, мастерские по прикладному искусству, экскурсии. Используются процессно-технологические модели: ракурсная, основанная на использовании биографического подхода; адаптационно-компенсационная; компетентностная; эво-

люционная, предполагающая специализированное обучение для участия в общественно-политической деятельности, самоорганизованного обучения, интергенерационного (или межпоколенческого) обучения; коммуникативная; квалификационно-ролевая и другие, обеспечивающие специфические цели образования пожилых.

В период с 2008 по 2010 гг. в институте реализован проект «Образование людей третьего возраста» с целью выведения пожилых из социальной изоляции и побуждения их к активному участию в общественной жизни. Количество обученных участников проекта – более 500, из них – 53 руководителя. Образовательный проект реализован на основании соглашения о сотрудничестве с Кемеровским областным советом ветеранов войны, труда, Вооруженных Сил и правоохранительных органов. Обучение председателей муниципальных и областных советов ветеранов позволило достичь последующего эффекта фасилитации и мультипликации при реализации образовательной работы с пожилыми людьми в территориях. Необходимо отметить, что весь процесс обучения представляет собой не столько программы ПК, сколько «learning tour», так как обучение совмещено с познавательными программами, мастерскими, литературными и музыкальными гостиными, клубами по интересами, арт-студиями, экскурсиями.

В 2011 г. реализован благотворительный социально-значимый проект «Пенсионер он-лайн», направленный на повышение качества жизни пожилых людей в Кемеровской области путем обеспечения доступности образовательных, медицинских и социальных и услуг. Пожилые люди обучались основам работы на компьютере и в сети Интернет. Для этого была разработана специальная программа обучения, учитывающая специфику восприятия людей старшего возраста. Методика обучения основана на концепции – пожилые люди не столько не хотят или не могут использовать новые технологии, сколько просто не знакомы с ними. В рамках проекта осуществляется информационная и консультационная поддержка пожилых слушателей. На сайте института (режим доступа http://www.krirpo.ru/univer) размещен сетевой ресурс «Университеты третьего возраста». Опыт применения активных способов обучения пожилых людей пропагандируется на российском и региональном уровнях, доведен до широкой общественности (портал www.krirpo.ru). Как отметили сами пенсионеры, теперь они могут общаться со знакомыми и близкими, проживающими в любой точке мира, искать в сети необходимую информацию, работать с различными онлайн сервисами сети, совершать покупки в интернет-магазинах, оплачивать онлайн различные ежемесячные платежи, пополнять баланс сотового телефона и др. Научить этому и многому другому – значит значительно облегчить жизнь пожилому человеку и повысить качество его жизни.

Дальнейшее развитие системы ДПО пожилых людей в Кемеровской области предполагает взаимодействие и координацию всех заинтересованных сторон: представителей власти, частно-государственных партнеров, ветеранских организаций, учреждений ДПО, самих пожилых людей.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ВЗРОСЛЫХ

С. Г. Поликарпова
И. Д. Соловьева

Образование в России – одна из сфер деятельности, в которой происходят большие изменения. Современные тенденции развития педагогики дошкольного детства предполагают обновление ее содержания и методов в соответствии с потребностями общества. В связи с этим большое значение приобретает переподготовка работников дошкольных образовательных учреждений.

Областное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (далее – колледж) в течение нескольких лет успешно реализует программы дополнительного образования детей и взрослых. Организация повышения квалификации и переподготовки взрослых строится на основе тесного взаимодействия колледжа с образовательными учреждениями, комитетами образования Новгородской области. Такое сотрудничество осуществляется в рамках заключенных договоров. Отвечая на современные потребности и запросы дошкольных образовательных учреждений, колледж работает со взрослыми, осуществляет повышение квалификации и переподготовку работников дошкольных образовательных учреждений для освоения ими новых профессиональных компетенций.

Организацию дополнительного профессионального образования младших воспитателей можно представить в виде следующего ряда этапов.

1. Организационно-аналитический – на этом этапе преподаватели колледжа проводят тщательную подготовительную работу (анализируют цели и задачи курсов; выявляют образовательные потребности с учетом результатов анкетирования, проводят собеседования с работодателями; изучают спектр проблемных вопросов; анализируют творческий потенциал преподавателей колледжа и потенциальных слушателей курсов и т. д.). Предпринятый анализ позволяет преподавателям колледжа составить полное представление о социальном заказе на повышение квалификации и переподготовку младших воспитателей, определить реальные возможности педагогического коллектива колледжа.

2. Проектировочный – разработка содержания программно-методического обеспечения. В колледже разработана авторская программа «Деятельность младшего воспитателя по организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении» для очной и очно-заочной форм обучения. Она рассчитана на тех, кто уже имеет определенный образовательный уровень и опыт работы с детьми дошкольного возраста, но испытывает недостаток психолого-педагогических знаний и практических навыков.

3. Практический – осуществление курсового обучения взрослых. Основным условием успешности реализации программы курсов является использование практико-ориентированной технологии, которая позволяют каждому участнику максимально погрузиться в учебный процесс, моделиро-

вать элементы профессиональной деятельности, развивать образовательные потребности. К числу задач, которые решают преподаватели (с учетом специфики образования данной категории взрослых) можно отнести: предоставление обучающимся комплекса психолого-педагогических знаний в соответствии с их образовательными запросами; вооружение слушателей методологией профессиональной деятельности с позиции поэтапного развития их компетентности и др. Особенности обучения взрослых предопределяют повышение требований к профессионализму преподавателей, ведущих курсы, их умению обучать по конкретной учебной дисциплине с учетом целевой установки обучающихся. Специфика такого учебного процесса предполагает использование в рамках обучения целой совокупности активных форм и методов обучения, таких как: презентация систематизированной информации, дискуссии по проблемным вопросам, психологическая самодиагностика, ролевая игра, деловая игра, семинар-тренинг и др.

4. Рефлексивный этап является показательным для отслеживания результативности курсового обучения и включает в себя анализ профессионального роста работника образования, контроль и самоконтроль их рефлексивной деятельности.

Таким образом, курсы повышения квалификации и переподготовки младших воспитателей, разработанные преподавателями колледжа, отвечают требованиям организации обучения взрослых.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ОДНО ИЗ ДИНАМИЧНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЙ БЕЛОРУССКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Ю. Ширяева

Образование – целостный непрерывный процесс длиною в жизнь. Получение хорошего высшего образования уже давно перестало быть синонимом отличной профессиональной карьеры. Сегодня успешность профессиональной деятельности, укрепление социального положения, продвижение по служебной лестнице невозможны без приобретения дополнительных знаний, умений и навыков.

В современной Беларуси система дополнительного образования взрослых находится на стадии становления и развития. С вступлением в силу Кодекса Республики Беларусь об образовании (01.09 2011 г.) впервые в законодательно-нормативной базе получила отражение система дополнительного образования взрослых как относительно самостоятельная подсистема национального образования. Развитию этого направления образования был дан новый импульс и было положено начало приближению белорусской системы образования к мировым стандартам. К сожалению, в нашей стране пока еще не существует такая наука, как андрагогика, нигде в нормативно-правовых документах, регулирующих понятия и виды образования, не прописано определение «непрерывное образование».

С введением Кодекса РБ об образовании, понятие «дополнительное образование взрослых» расширилось. Ранее в него входили лишь повышение квалификации и переподготовка кадров, стажировка и профессиональное обучение, сегодня эта категория включает в себя 12 образовательных программ (ст. 242 Кодекса РБ): повышение квалификации руководящих работников и специалистов; переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование; переподготовка руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование; стажировка руководящих работников и специалистов; специальная подготовка, необходимая для занятия отдельных должностей; повышение квалификации рабочих (служащих); переподготовка рабочих (служащих); профессиональная подготовка рабочих (служащих); обучающие курсы (лектории, тематические семинары, практикумы, тренинги, офицерские курсы и иные виды обучающих курсов); обучение в организациях; совершенствование возможностей и способностей личности; подготовка лиц к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь. Современная система дополнительного образования взрослых включает в себя (ст. 240 Кодекса РБ): участников образовательного процесса; образовательные программы; учреждения дополнительного образования взрослых; иные учреждения образования и организации индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующие образовательные программы дополнительного образования взрослых; учебно-методические объединения; организации, направляющие работников для освоения содержания образова-

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И АНДРАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

М. Н. Дудина

Современное образование как важнейший общественный ресурс развивается под воздействием динамично протекающих социокультурных трансформаций, влияющих на все сферы жизни и личностные потребности, реализацию прав человека, его свободы и достоинства. Но стремительное нарастание некомпетентности образованных людей в гуманитарных и естественно-научных областях привело к феномену образованного, знающего, но не умеющего пополнять знания, овладевать новыми умениями человека, тем более творчески их использовать.

И тогда встает вопрос: «Как учить взрослого по-взрослому?» (С.Г. Вершловский). Чтобы ответить на него, сошлемся на реальное существование трех видов образования в соответствии с Международной стандартной классификацией образования (International Standart Classification of Education). Это *формальное* образование, осуществляемое в образовательной системе школы, колледжа, вуза по утвержденным учебным программам и в соответствующей организации процесса обучения и контроля, дающего право на получение документа об образовании (аттестата, диплома). Неформальное образование осуществляется в организованной учебной деятельности общекультурной или профессиональной направленности, когда цели, содержание, формы, методы и средства адаптируются к потребностям обучаемых, и не предусматривается обязательный контроль и аттестация обучаемых. *Информальное* образование, чаще всего индивидуальное или групповое, осуществляется как «школа» или «университет» самой жизни и на протяжении всей жизни, осознаваемое и неосознаваемое человеком разных возрастов, его интересов и стремлений. Источники информального образования – «на каждом шагу»: книги, пресса, общение, кино, телевидение, Интернет, музеи, выставки, экскурсии и т. д. При этом роль неформального и информального образования стремительно нарастает и делает реальной смену традиционной концепции «образование на всю жизнь» инновационной – «образование через всю жизнь». Она ориентирована на постоянное развитие не только адаптивных свойств личности любого возраста и пола, но и креативных для достижения цели успешной самоактуализации и самореализации посредством освоения новых знаний, включая профессиональные.

Значит, речь идет не только и не столько о детях, не достигших совершеннолетия и обучаемых в педагогической модели, сколько о взрослых, обучение которых должно строиться в андрагогической модели. Но, к сожалению, декларация о смене образовательной парадигмы, о необходимости реализации концепции непрерывного образования пока еще на получила необходимого теоретико-методологического обоснования и технологического, методического обеспечения для практического воплощения в образователь-

ном процессе непрерывного образования. В то же время, в научно-педагогической литературе вопрос о поиске методологических основ андрагогики за пределами классической философии поднимался В. И. Подобед и В. В. Горшковой, которые говорили об ограниченности «философии разума, просвещения, рациональности», о необходимости «отказа от идеалов логики, сциентизма», о ценности осмысления действительности «с позиций иррационализма», использования в качестве методов познания инстинкт, откровение, веру, интуицию [6, с. 30]. Разделяя эту позицию [4], мы находим возможность рассмотреть сущность педагогической и андрагогической моделей не столько в их противопоставлении (сначала жестком, позже смягченном – Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. 1980), сколько через призму преемственности и взаимосвязи [2]. Продуктивность такой постановки вопроса подтвердим анализом общего и отличительного в этих моделях. Общим является бытие в пространстве-времени личности ребенка (невзрослого) и взрослого как экзистенциально-антропологической субъектности историко-культурного хронотопа. Поэтому единая парадигма (гуманистическая, личностно-развивающая), одна концепция непрерывного образования, одни компоненты образовательного процесса (целевой, коммуникативный, содержательный, технологический, диагностический и результативный), направленны на возможность самоактуализации и развития личности в соответствии с возрастом и полом на основе представлений о Я-концепции. Отсюда взаимодействие, совместная творческая деятельность, сотрудничество, толерантность; интегрированные, метапредметные и предметные знания и умения, опыт творческой деятельности; инновационные формы, методы, приемы и средства обучения, в том числе с использованием компьютера. И прогнозируемый результат – личностный рост, овладение компетенциями. Что касается контрольно-оценочной деятельности, то она имеет диагностико-корректирующий, рефлексирующий характер и реализуется в накопительных кумулятивных технологиях, включающих самооценку обучаемого (модульно-рейтинговая, «портфолио», индивидуально-кумулятивный индекс, ИКИ). Понятно, что обучение невзрослых и взрослых предполагает разноуровневый характер и разноуровневое оценивание – низкий, средний, высокий – в овладении компетенциями в соответствии с возрастными и познавательными возможностями обучаемых.

К отличиям моделей отнесем, соответственно, пространственно-временной диапазон развития, относительно небольшой и значительный, а также и жизненный опыт, потенциал жизнетворчества, наличие ситуаций для экзистенциального выбора (новые цели, виды общения, деятельности), возможность новой организации жизни в соответствии с собственными целями и интересами (выбор видов деятельности, профессии, жизнь в родной семье, создание собственной семьи, воспитание ребенка), профессиональный опыт и т. д. При этом будет нарастать «потребность в тьюторах, инструкторах, модераторах, содержанием деятельности которых становится не столько передача знаний, сколько приобщение взрослых (и невзрослых – М.Д.) к путям и методам, позволяющим использовать собственные резервы для решения

профессиональных и иных жизненно важных проблем» [1, с. 7]. Иначе говоря, речь идет о реализации экзистенциальных методологических и теоретических основ профессиональной деятельности и общения, ориентирующих на ценность личности ее субъектности, экзистенции. Предстоит большая работа по просвещению педагогов и андрагогов, эффективность которой зависит от их мотивов и желания работать в соответствии с духом времени.

Список литературы

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
2. Дудина М.Н., Загоруля Т.Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. – Екатеринбург, 2008.
3. Дудина М.Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи / Известия Уральского отделения Рос. акад. образования. Образование и наука. № 5(53). авг. 2008. – С. 3–11.
4. Дудина М.Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма / Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 1/2(62). – 2009. – С. 21–30.
5. Дудина М.Н. Синергетический историзм традиций и инноваций в педагогической культуре / Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2011 – №4 (95). – С. 81–88.
6. Подобед В.И., Горшкова В.В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. – № 7.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Проведенное нами эмпирическое изучение социального интеллекта у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата выявило определенные различия в уровне и позволило выделить четыре группы испытуемых:

первая – подростки с низким уровнем социального интеллекта (18 %). Для них характерны трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации;

вторая – подростки, имеющие социальный интеллект ниже среднего или среднеслабый (42 %). Для подростков данной группы также характерны трудности в понимании и прогнозировании поведения людей. Они плохо понимают связь между поведением и его последствиями, плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, с трудом распознают смыслы вербальных сообщений, испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия;

третья – подростки со средним уровнем социального интеллекта (33 %). В хорошо знакомой социальной ситуации испытуемые чувствуют себя достаточно уверенно, адекватно реагируют на происходящее и соответственно достигают успеха в общении, но в условиях, когда ситуация общения незнакома и требует высокого уровня социально-перцептивных способностей, они зачастую оказываются некомпетентны;

четвертая – подростки, имеющие социальный интеллект выше среднего или среднесильный (7 % от общего количества испытуемых). Для подростков данной группы характерны способность правильно и адекватно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их вербальным и невербальным проявлениям, умение предвидеть последствия поведения. Им свойственны контактность, открытость, тенденция к психологической близости в общении.

Результаты исследования показывают, что основная группа испытуемых подростков имеет низкий социальный интеллект и интеллект ниже среднего, что свидетельствует о наличии трудностей в межличностном взаимодействии, отсутствии социально-перцептивных способностей и может являться показателем социальной дезадаптации подростков с ограниченными возможностями. Для проверки нашего предположения о связи социального интеллекта и социальной адаптации подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата мы воспользовались методикой К. Роджерса и Р. Даймонда.

Таблица

ллекта
дования
ческой

Н о о м ы	
	-170
	-170
	–45
	–52
	–35
	–30
	–35
	–35
	–35

свидетельствует о взаимосвязи уровня социального интеллекта с социальной адаптацией подростка. Низкие показатели адаптации также проявляется в шкалах «принятия себя» и «принятие других». Такие показатели можно интерпретировать, как влияния ограничений в самостоятельной деятельности на поведенческие реакции, его саморегуляцию и самооценку. Также следует отметить и возрастные особенности подростков. Формирование в этом возрасте нового образа физического «Я», может негативно влиять на отношение подростка к себе, в частности к своему внешнему виду. Следует обратить внимания и на высокие показатели эмоционального дискомфорта подростков с низким уровнем социального интеллекта. Эмоциональная нестабильность этого возраста, усугубленная проблемами в межличностных взаимодействиях, отсутствие постоянного контакта с родителями, внутриличностные проблемы, негативное отношение к себе – всё это может быть причиной эмоционального дискомфорта подростков. У подростков с низким уровнем социального интеллекта интернальный локус-контроль ниже нормы, что может быть причиной отсутствия у этих подростков способностей контролировать своё поведение или нести ответственность за те или иные действия. Способность анализировать свои действия и поступки, объяснять их своими чертами личности, особенностями поведения может быть причиной высоких показателей социального интеллекта.

Общий вывод: в группе с разным уровнем социального интеллекта имеют различную степень выраженности те или иные показатели социальной адаптации подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И. А. Грешилова

Современная наука характеризуется тенденцией к объединению различных отраслей знания о человеке, объединяя методы исследования в различные комплексные системы, задача которых дать синтетическую характеристику человеческого развития. Социально-философское рассмотрение проблемы человека, его сущности неизменно замыкается на вопросах, связанных с образованием, ролью этого социального института в жизни человека. В этой связи необходимо обратить особое снимание на мегатенденции современности, которые оказывают непосредственное влияние на образование. В. М. Розин основной мегатенденцией современности считает дальнейшее ускоренное развитие процессов (как конструктивных, так и деструктивных), характерных для техногенной цивилизации, отмечая, что в рамках этой тенденции идут два противоположных процесса: с одной стороны, глобализация, а с другой – дифференциация социальных индивидуумов, что, в свою очередь, обусловливает формирование новых форм социальности [2, с. 30]. Для современного феномена «знаниевого», «сетевого» «информационного» общества характерны постоянные изменения, освоить которые не представляется возможным без постоянного совершенствования имеющихся знаний. Конечно, речь идёт о непрерывном образовании, основу которого составляет принцип преемственности. В 1965 г. на форуме ЮНЕСКО были сформулированы основные положения непрерывного образования, и по прошествии почти полувека мировое сообщество постоянно совершенствует содержание непрерывного образования, учитывая возрастающий объём знаний и повсеместное использование информационных технологий.

Особое внимание в контексте модернизации российского образования уделяется вопросам непрерывного и дополнительного образования с учётом идеологии дистанционного обучения. Стремительное изменение условий жизни требует от системы дополнительного профессионального образования новых подходов, где в приоритете была бы личность субъекта, актуализация её творческой позиции. Сознательно и целенаправленно совершенствовать профессиональные качества – это во многом процесс самоутверждения, поиск оптимальных путей решения проблем во взаимодействии с другими людьми. Ценностно-смысловые ориентации современного человека, профессионала в своей сфере деятельности предполагают, в первую очередь, постановку цели, использование различных имеющихся средств и в конечном итоге – результат усилий, приложенных для достижения цели.

Заметим, что дистанционное образование очень тесно связано с другими формами обучения, предполагающими самостоятельную работу с различными источниками, однако его специфическая особенность заключается в использовании технических возможностей. В системе дополнительного профессионального образования дистанционное обучение выстраивается на основе андрагогических принципов обучения. Технология дистанционного

обучения имеет свою «биографию», о чём свидетельствует небольшой экскурс в историю. В конце XIX в. с развитием почтовой связи возникла новая форма учебного процесса – «корреспондентское обучение», когда письменные работы студенты получали от преподавателя по почте, затем выполняли задания, на основе сделанных комментариев вносили коррективы, совершенствуя свои знания. В 80-е гг. XX в. учащиеся старших классов сельской местности, определившиеся с выбором учебного заведения, были заочными участниками курсов подготовки к поступлению в учебное заведение, также выполняя задания, получаемые по рассылке почтой. Это во многом решало проблему удалённости их от центра, где городские жители могли общаться с преподавателями обычным способом. И основной принцип – принцип самостоятельности обучающихся – всегда являлся ведущим. Современные информационные технологии коренным образом изменили представление о дистанционном обучении, отчасти способствовали решению проблемы «информационного неравенства» и вместе с тем вызвали необходимость описания средств и технологий ведения образовательного процесса и оценки качества полученных знаний с использованием дистанционных технологий.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка работников образования – это особая система дополнительного образования, так как профессия педагога во многом определяет будущее человека, его целевые установки, следовательно, от уровня образования взрослых будет в конечном итоге зависеть уровень образования в целом. Предоставляя широкие возможности активно-деятельностных форм взаимодействия во время курсовой подготовки и в посткурсовой период, информационные образовательные технологии предполагают применение и новых инструментов в обучении, а их полноценное использование во многом зависит от учёта принципов обучения взрослых. С. И. Змеёв выделяет десять принципов обучения взрослых, обращая особое снимание на то, что взрослые в процессе обучения имеют ярко выраженные специфические особенности, без учёта которых невозможно эффективно строить процесс обучения [1, с. 113].

Обратимся к тем принципам, которые, на наш взгляд, составляют основу эффективного дистанционного обучения. *Принцип самостоятельности*, как уже отмечалось, предполагает не только умение работать с представленной информацией, но и главное – возможность реализовать задуманное, обосновав собственную программу самообразования. Критически оценивая имеющийся опыт, человек способен дать оценку уровню своего профессионализма, соотнести степень владения традиционными методами обучения с теми, которые являются новыми и прогрессивными. *Принцип совместной деятельности* не только предусматривает совместную деятельность обучающего с обучающимися на всех этапах обучения. Главное в дистанционном обучении – формулировка таких вопросов и заданий, которые бы предполагали обратную связь, способствовали возникновению диалога с преподавателем в рамках учебного модуля. Учебный модуль необходимо рассматривать как динамически расширяемый образовательный ресурс. В организации взаимодействия между участниками образовательного процесса важна роль ответственности и свободы каждого. Принцип совместной деятельности предполагает, что личностный опыт обучающего и обучаемого –

это основа модели их взаимодействия. Андрагогическая модель обучения не мыслится без совокупного опыта участников образовательного процесса.

Принцип осознанности обучения – это глубокое осмысление обучающимися всех параметров процесса, без этого невозможно предположить целенаправленное дистанционное образование. Педагог, работающий в режиме опережающего обучения, не вправе отставать от своих учеников в овладении информационной компетентностью. В современном социокультурном контексте широкий кругозор знаний педагога, встраивание информации в систему собственного знания, установление логической связи с последующим и предыдущим этапом будут способствовать и высокой результативности знаний его учеников.

Резюмируя, можно отметить, что сущностные изменения социокультурной ситуации в глобализирующемся мире связаны с тем, что современное общество требует от человека постоянного стремления к самообразованию и самообогащению на основе полученного формального образования. Содержание образования необходимо рассматривать как широкую информационную среду, предполагающую получение знаний как в режиме очного общения, так и дистанционного, что формирует разнообразные умения работать с различными источниками информации.

Список литературы

1. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

2. Розин В.М.Философия образования: Этюды – исследования. – М.: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2007. – 576 с.

ПРИНЦИПЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Н. Г. Камилова
Р. М. Юлдашева

В современном гуманитарном знании и социальной практике существуют различные интерпретации термина «ресоциализация», так же как и формы ее практической реализации. Данное понятие обладает междисциплинарным статусом и используется различными отраслями знаний: социологией, педагогикой, криминологией и пр. Соответственно, сущность и содержание процесса ресоциализации определяются в зависимости от позиций и взглядов его исследователей.

Мы рассматриваем ресоциализацию несовершеннолетних правонарушителей как: (а) одну из задач государства и общества в отношении личности, преступившей закон; (б) социальный процесс, в рамках которого происходит взаимодействие личности правонарушителя с окружающей социальной средой, а также целенаправленное воздействие на личность правонарушителя со стороны социальных институтов. Данный процесс направлен на восстановление индивида в качестве социализированного члена общества с целью недопущения рецидива правонарушений.

Ресоциализация – сложное многофункциональное явление, результат которого – приспособление индивида к жизни в социуме. Следовательно, процесс ресоциализации не одномоментен, а растянут во времени и может быть разделен на отдельные этапы. Разумеется, деление ресоциализации на этапы или стадии условно, так как она представляет собой процесс, протекающий непрерывно. Основываясь на имеющемся научном понимании вопроса, можно предложить следующую структуру процесса ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей с учетом ведущей роли основных социальных институтов: (1) начальная ресоциализация. Предполагает ломку стереотипа «правонарушитель», «трудный подросток», т. е. в собственных глазах подростка должна быть развенчана вся атрибутика той уличной субкультуры, которая до сих пор имела для него исключительную значимость. На данном этапе реализуется целеполагающая функция ресоциализации, в результате чего появляется возможность изменить вектор поведения личности несовершеннолетнего правонарушителя с преступного на социально одобряемый; (2) частичная (неустойчивая) ресоциализация. В этот период возможны рецидивы асоциальных отклонений, которые чаще всего провоцируются инерционностью прежних социальных экспектаций, стереотипных оценок, инерцией общественного мнения, которое сложилось о несовершеннолетнем у ближайшего окружения. На данном этапе реализуются адаптивная и интегративная функции ресоциализации; (3) полная ресоциализация. Характеризуется завершением процесса ресоциализации. На этом этапе у подростка складываются достаточно твердые взгляды, убеждения, социальные ориентации, формируется самосознание, способность к самоанализу, самовоспитанию, появляется стремление участвовать в обществен-

но-полезном труде. При этом необходимо отметить, что стабилизирующая функция реализуется на всех этапах ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, потому что она относится не к личности правонарушителя, а к обществу в целом. Таким образом, процесс ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей предполагает переориентацию их асоциальной направленности, формирование ценностно-нормативных представлений и соответствующих этим представлениям навыков социального поведения, формирование положительного социального статуса у бывшего правонарушителя.

Международный опыт показывает, что процесс ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей должен осуществляться, ориентируясь на определенные принципы. Считая, что принципы ресоциализации – это исходные начала, руководящие положения, основные требования, на основе которых строятся процесс ресоциализации, его содержание и организация, выделим следующие принципы ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей: (а) гуманистическая направленность процесса; (б) личностная направленность ресоциализации (учет возрастных и индивидуальных особенностей правонарушителя); (в) профессионализм воспитательно-профилактической и правоохранной деятельности; (г) наличие специальных кадров, специализирующихся на ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей; (д) оздоровление условий семейного и общественного воспитания несовершеннолетних правонарушителей; (е) помощь семье в ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей; (ж) ведущая роль медико-психологической помощи и поддержки несовершеннолетним правонарушителям; (з) приоритет наказаний, не связанных с лишением свободы несовершеннолетних правонарушителей.

В соответствии с этими принципами происходит реорганизация деятельности социальных институтов по ресоциализации несовершеннолетних правонарушителей, которая предполагает разработку и внедрение в широкую практику институтов образования и здравоохранения коррекционно-реабилитационных программ для несовершеннолетних правонарушителей, а также специализированную работу с семьей, воспитывающей подростка-правонарушителя.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н. Г. Камилова
М. Яхняева

Специфика студенчества как особой социально-демографической группы актуализирует проблему изучения девиантности в его среде на двух уровнях: на уровне общества в целом и на уровне социального института, в частности вуза.

Первый уровень включает в себя общие девиации: злоупотребление алкоголем, наркоманию, делинквентность, проституцию, суицид и т. д. Характерные для социума в целом, они наиболее опасны, когда речь идет о студенческой молодежи. Это связано, во-первых, с особым социальным статусом студенчества, которое является интеллектуальной основой общества и во многом определяет его будущее. Во-вторых, тесное взаимодействие студентов друг с другом способствует быстрому распространению различных отклонений среди данной социальной группы. Возникновение общих девиаций в студенческой среде исследователи объясняют влиянием следующих факторов: затянувшимся кризисом во всех сферах общественной жизни, психолого-возрастными особенностями студентов, социальным окружением, отрицательным воздействием СМИ, большой учебной нагрузкой и т. п.

Второй уровень девиантности студенчества включает в себя отклонения от формальных норм, принятых в вузе: нарушение дисциплины, конфликты с однокурсниками и преподавателями, несвоевременная подготовка учебного материала, пропуски занятий без уважительной причины, использование шпаргалок на экзаменах и т. д. Эти отклонения связаны с учебным процессом и характерны только для студенчества, в связи с чем их можно охарактеризовать как специфические девиации. В объяснении причин их возникновения лидирует мнение о роли мотивации получения высшего образования. Если общие девиации студенчества в той или иной степени анализируются социологами, то специфические девиации рассматриваются лишь эпизодически в рамках конкретно-социологических исследований молодежи. Между тем даже незначительные отклонения от норм, принятых в вузе, могут предшествовать делинквентному поведению, а потому заслуживают такого же пристального внимания, как и отклонения от общепринятых норм. Такая связь общих и специфических девиаций свидетельствует об одном источнике происхождения, в связи с чем целесообразно изучать их в единстве.

Объяснение природы девиантного поведения социальными причинами является характерной особенностью социологического подхода к изучению девиантности. При этом в основе большинства социологических концепций (аномия, теория «напряжения», конфликт культур, теория субкультур и т. д.) лежит ценностный аспект. В данном контексте можно сделать вывод о том, что источником девиантного поведения (так же как и нормативного) являются ценности – основные принципы, определяющие отношение индивидов и со-

циальных групп к общепринятым образцам поведения, мышления, регулирующие их поступки. В своей регулятивной функции ценности тесно связаны с социальными нормами, которые также определяют правила, цели, которыми необходимо руководствоваться в своих действиях. Однако ценности более устойчивы, их отличает более глубокий уровень интериоризации. Являясь «фундаментом» человеческого поведения, ценности определяют отношение субъекта к существующим социальным нормам и непосредственно мотивируют поведение. Говоря о ценностях, разделяемых конкретным человеком, оперируют понятием «ценностные ориентации». Именно они определяют направление, в котором индивиды действуют, цели, к которым стремятся, и средства, которыми пользуются для достижения этих целей. Многочисленные социологические исследования в крупных городах и провинции фиксируют изменения в ценностной системе современного студенчества. В целом же в настоящее время наблюдается тенденция к переориентации с общественных проблем на личностные. Студенты, как и молодежь в целом, ориентируется, прежде всего, на собственные интересы, полностью разделяя психологию индивидуализма. Большинство из них стремится к обеспеченной жизни, под которой подразумевает возможность ни в чем себе не отказывать. Среди «новых» инструментальных ценностей современного студенчества зачастую на первый план выступают индивидуалистическое утилитарное сознание западного типа, которое порождает прагматично-утилитарное отношение к социальным нормам. Выражением прагматично-утилитарного сознания является отношение к ценностям как к средствам достижения определенных целей. В связи с этим отмечается тенденция к «превращению» образования (изначально терминальной ценности) в способ получения диплома, высокооплачиваемой работы или отсрочки от армии, т. е. в терминальную ценность, что во многом способствует развитию специфических девиаций.

В структуре специфических девиаций современного студенчества выделяют нерегулярную подготовку к занятиям, наличие академических задолженностей, конфликты со сверстниками, грубость по отношению к преподавателям, «вымогание» оценки у преподавателя, суицидальные попытки. Подавляющее большинство студентов среди прочих специфических девиаций в вузе отметили использование шпаргалок на экзамене (94 % опрошенных) и пользование мобильным телефоном во время занятия (91,7 %). Это позволяет констатировать, что данные явления постепенно из девиации превратились в норму. Например, в ходе исследования было установлено, что специфические девиации студенчества определяются отношением молодых людей к высшему образованию. Об этом свидетельствует тот факт, что в группе студентов (юношей) с низкой успеваемостью большинство составляют респонденты, обучающиеся в вузе с целью избежать службы в армии. В то же время меньше всего подвержены девиациям в учебном процессе те студенты, которые воспринимают образование с позиций самосовершенствования и возможности добиться успеха в карьере. Как правило, они характеризуют учебу как «очень интересную», в отличие от студентов, поступивших в вуз только ради диплома. Сами студенты чаще всего объясняют неуспеваемость своих коллег их ленью, безответственностью, отсутствием тяги к знаниям.

Отдельные студенты связывают несерьезное отношение к учебе с тем, что некоторых из них заставляют учиться родители, которые к тому же поддерживают их материально, финансируя тем самым беззаботное времяпрепровождение. Таким образом, ответы респондентов подтверждают вывод о том, что поведение студентов в учебном процессе тесно связано со значимостью для них высшего образования.

В качестве приоритетного направления данной работы должно быть создание системы профилактики различных видов девиантного поведения, включающей в себя целостное обеспечение процессов социализации студентов, организацию их досуга и «вторичной занятости», профессионального самоопределения. Важным аспектом здесь выступает опережающее воздействие на исключение причин возникновения девиантности посредством влияния на ценностные ориентации студентов. В связи с этим актуальным представляется вовлечение студенческой молодежи в различные социальные акции, благотворительные мероприятия, позволяющие проявить лучшие качества данной социальной группы.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ, РЕГИОНАЛЬНЫЕ И ОТРАСЛЕВЫЕ ВОПРОСЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Н. Е. Колесников

Инновационная экономика характеризуется, прежде всего, своим кадровым потенциалом, основу которого составляют работники, занятые научными исследованиями и разработками. Численность таких работников в России за последние 14 лет (1995–2009), согласно статистике [1], сокращалась примерно на 7–8 % каждые пять лет. В результате к 2009 г. научных исследователей и разработчиков стало меньше по сравнению с 1995 г. на 30 %. В разрезе федеральных округов, а следовательно, и субъектов Федерации численность этой категории работников сокращалась со значительным «разбросом»: от 25 до 40 %. В частности, на уровне 40 % уменьшение числа работников данного персонала имело место в Северо-Западном и Южном федеральных округах, а самый низкий этот показатель (7 %) – в Дальневосточном федеральном округе. Основная причина такой тенденции – отсутствие четкой государственной политики по стимулированию и развитию научно-исследовательских работ как фундаментального, так и прикладного характера. За последние 20 лет значительные потери понесли отраслевые научно-исследовательские центры. Да и роль фундаментальной академической науки тоже оценивается подчас не должным образом.

Сегодня положение меняется в лучшую сторону. Модернизация и инновационные преобразования, прежде всего в экономике, а с ними и роль науки, научно-исследовательских кадров становятся национальным приоритетом. За 10 предстоящих лет доля инновационной продукции в промышленном производстве страны, как ожидается, вырастет с нынешних 4–5 % до 25–30 %, а расходы на НИОКР к 2020 г. увеличатся вдвое. Тем самым Россия существенно увеличит свое присутствие на мировых рынках высокотехнологичной продукции. В настоящее время крайне важно сформировать долгосрочный спрос на инвестиции, а следовательно, и на инновации, и важнейшую роль здесь должны играть компании с государственным участием, при этом не подменяя собой частный бизнес, а выступая лишь катализатором инноваций. Намечено осуществить ряд крупных реформ в реальном производстве. Все это самым непосредственным образом должно повлиять на характер, содержание, оснащение и структуру рабочих мест на предприятиях и в отраслях, на состав и содержание, квалификационный уровень профессий рабочих и специалистов и т. д. В частности, намечается в ближайшие 20 лет создать в стране не менее 25 млн рабочих мест нового качества, и при этом с достойным уровнем оплаты труда, его содержанием, условиями. Кроме этого, сообщество отечественных промышленников и

предпринимателей, со своей стороны, планирует к 2020 г. модернизировать 10 млн рабочих мест из числа действующих. Первоочередную актуальность в этих условиях приобретает решение задач сбалансирования процессов высвобождения кадров в результате модернизации производства и его инновационного преобразования в регионах, их переподготовки, переквалификации и т. д. и трудоустройства на базе обновляющихся качественно и структурно производственных и трудовых процессов, рабочих мест.

В разрабатываемых сегодня концепциях и программах модернизации и инновационного развития страны до 2020 г. и далее до 2030 г. одним из важнейших является раздел стратегии развития отечественной системы подготовки кадров. При этом важно исходить, кроме всего прочего, и из того, что, как свидетельствуют данные исследований [3], скорость происходящих в экономике изменений настолько бывает велика, что они во многих случаях превышают скорость преобразований в содержании и качестве подготовки кадров, прежде всего, в высшей школе. Одним из факторов, который, может способствовать, – и на самом деле способствует, – смягчению, а затем и преодолению часто наблюдаемого дисбаланса между развитием материально-технологических условий и средств производства, с одной стороны, и его личного, кадрового составляющего, с другой, является непрерывность процессов развития профессионального образования. При этом непрерывность процессов развития подготовки кадров обеспечивается, в частности, если рассматривать внешние связи данной образовательной системы с ее внешней средой, т. е. сферой, формирующей спрос на кадры и осуществляющей их «потребление», постоянно и безотказно действующим механизмом этих связей и взаимодействий. Наличие дисбалансов между желаемым и реальным в вопросах качества кадров свидетельствует о несовершенстве указанного механизма, о прерывности процессов развития там, где требуется их непрерывность. Теснота и постоянство сотрудничества между производственной и образовательной системами на основе общей заинтересованности в высокопроизводительном труде работников – перспективный выход на сбалансированность процессов кадрового обеспечения и его непрерывного обновления.

Качество процессов подготовки кадров, уровень квалификации выпускников учебных заведений, а следовательно, результативность усилий и труда как учащихся, так и преподавательского персонала системы профессионального образования зависят, как известно, от многих условий и факторов. Остановимся на одном из них, сегодня актуальном для обоих субъектов рассматриваемого процесса. Речь идет о мотивации, мотивированности выбора молодежью определенных общественно важных профессий, с одной стороны, а отсюда – и их качественном освоении; с другой стороны, об эффективной работе преподавателей с тем, чтобы обучающиеся получали необходимый максимум знаний, умений, навыков, включая высокотехнологичные знания, содержание и т. д., необходимые для последующей успешной работы. Что касается рабочих профессий, то здесь для повышения мотивации при выборе соответствующего вида деятельности и заинтересованного овладения им наряду с широко известными методами профориентационной работы сегодня все

больше делается упор на поиск и реализацию развивающих квалификационных возможностей той или иной профессии квалифицированного труда с точки зрения ее перспектив, исходя из соответствующих производственных технологий, т. е. возможностей для социально-профессионального роста носителя этой профессии. Сегодня развитие профессионального разделения и кооперации труда, прежде всего на уровне рабочих профессий, главным образом основных и ведущих для того или иного вида производства, идет в направлении насыщения их содержания максимально возможным набором интеллектуально-творческих функций. Делаются шаги к поиску и выстраиванию внутри той или иной рабочей профессии так называемого «социального лифта», т. е. этапа профессионально-квалификационного, кадрового, а далее и социального роста. Этот рост в рамках рабочих профессий квалифицированного труда позволяет при целенаправленном регулировании этого процесса формировать слой высококвалифицированных рабочих, так называемую «рабочую аристократию». Основным признаком таких рабочих наряду с их высокой квалификацией и культурой труда является достойная заработная плата. Слой таких рабочих кадров к 2020 г. должен составить в нашей стране не менее трети всей численности квалифицированных рабочих, т. е. около 10 млн человек [7]. Соответственно должна активизироваться мотивация к своему труду у тех, кто обучает молодежь, готовит квалифицированные кадры рабочих и специалистов. Речь идет о преподавателях вузов, колледжей, профессиональных лицеев, мастерах производственного обучения и т. д. Любые реформы, в частности в образовании, могут осуществляться только в том случае, когда эти реформы обеспечивают достойную оплату труда профессионалов своего дела. Преподаватели на своей основной работе должны получать достаточно, чтобы не искать заработок на стороне [6].

Успешное формирование квалификационного потенциала кадров, который сегодня по своему содержанию становится все больше инновационным, требует внимания к имеющимся здесь проблемам, ограничениям и т. д. Рассмотрим некоторые из них. Данные опросов, проведенных в России и ряде стран Европы [8], показывают, что по уровню креативности, т. е. способности и готовности вырабатывать новые идеи, наши граждане практически не отличаются от граждан большинства развитых стран Европы. Однако в отличие от этих последних россияне уступают, когда оценивается востребованность новых идей и их практическая реализация. Теоретически инновационные идеи у нас поддерживаются, но дело часто стопорится на этапе формирования спроса на них. Отечественный бизнес в своей основной массе ориентирован на безусловную (без рисковую) прибыль, в то время как природа инноваций объективно содержит в себе риски в той или иной степени. Подобное рассогласование интересов главных участников инновационного процесса служит часто основным тормозом как для его осуществления, так в конечном счете и для производств, ориентированных на эффект от их практической реализации. Одним из важных условий для активизации инновационных процессов и ускорения инновационных преобразований в отечественной экономике служит, с одной стороны, «инновационное» образование российских предпринимателей, повышающее их доверие к инновационным идеям и проектам,

снижая боязнь риска. С этой целью в экономических вузах, на курсах и в институтах повышения квалификации предпринимателей следует уделять больше внимания изучению отечественного и зарубежного опыта эффективного функционирования бизнеса в условиях возможных рисков, форм и методов взаимной поддержки участников предпринимательского сообщества, включая создание негосударственных антирисковых фондов и т. п. С другой стороны, государству следует более активно оказывать поддержку этим предпринимателям, создавая соответствующие страховые фонды, а также используя другие формы и методы стимулирования и мотивации инновационной деятельности россиян.

Список литературы

1. Регионы России. Социально-экономические показатели. – М.: Росстат, 2010. – С. 786–787.
2. Понизов В.О работе Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений // Человек и труд. – 2011. – № 12. – С. 47–48.
3. Добрынин А. И., Ивлева Е. С. К вопросу о модернизации модели высшего образования в России // Экономика и управление. – 2011. – № 5. – С. 128.
4. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. 2008. Россия перед лицом демографических вызовов. UNDP., М., 2009. – С. 134.
5. Горина Е. Роль СМИ в формировании мотивации к обучению у лиц с ограничением жизнедеятельности: социологический анализ // Человек и труд. – 2011. – № 12. – С. 29–32.
6. Ржаненков А. Возможность трудиться должна быть у всех // Санкт-Петербургские ведомости. – 2012. –16 февр.
7. Путин В. Строительство справедливости. Социальная политика для России // Комсомольская правда. – 2012. – 13 февр.
8. Беленкова Э. Готовы ли мы рисковать? // Санкт-Петербургские ведомости. – 2012. – 20 февр.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Х. Ф. Рашидов

Существенным условием реформирования национальной системы подготовки кадров, в том числе реализации инновационных моделей современного образовательного учреждения, является совершенствование системы подготовки и повышения квалификации руководителей и инженерно-педагогических работников, ориентация этой системы на задачи развития профессионального образования. Существующая система повышения квалификации и переподготовки кадров активно реформируется и имеет достаточный материальный и кадровый потенциал.

Повышение квалификации и переподготовка преподавательского состава академических лицеев и профессиональных колледжей проводится на базе центров и факультетов повышения квалификации, функционирующих при 45 высших образовательных учреждениях, а также в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального, профессионального образования. За период с 1998 по 2011 г. повышение квалификации и переподготовки прошли более 1485 тыс. человек. Только в 2011 г. 43662 педагогических и инженерно-педагогических кадров прошли курсы повышения квалификации, а 633 человек окончили курсы педагогической переподготовки. В целях развития профессиональных навыков в области информационно-коммуникационных технологий и работы в сети Интернет организованы специальные курсы, через которые прошли обучение более 105 тыс. педагогов академических лицеев и профессиональных колледжей.

Анализ современной ситуации в системе повышения квалификации руководителей и инженерно-педагогических работников профессионального образования вскрывает следующие проблемы: (а) репродуктивный характер содержания программ повышения квалификации, догматическая форма построения содержания; (б) отсутствие гибкости в выборе слушателями содержания и возможности самостоятельно формировать индивидуальную программу обучения; (в) недостаточное использование в системе повышения квалификации современных коммуникационных, информационных технологий, сетевых форм организации повышения квалификации; (г) применение устаревших педагогических технологий; (д) отсутствие органа, осуществляющего разработку, внедрение и мониторинг реализации единой учебно-методической базы переподготовки и повышения квалификации для средних специальных, профессиональных образовательных учреждений. Очевидно, что без решения этих проблем невозможно ликвидировать разрыв между требованиями инновационной педагогической практики к уровню квалификации инженерно-педагогических работников и реальными результатами повышения квалификации.

Концептуальная модель, на основе которой построена инновационная образовательная программа повышения квалификации педагогических кад-

ров, направлена на реализацию таких ценностей, как индивидуальность каждого участника образовательного процесса, осмысленное взаимодействие человека с культурой через освоение базовых способов деятельности (исследование, проектирование и управление), самоопределение в открытой образовательной среде. Реализация модели открытой образовательной среды в рамках системы повышения квалификации позволяет: выстроить процесс повышения квалификации как образовательный процесс; создать систему подготовки специалистов для работы в новых типах профессиональных образовательных учреждений. Образовательная программа повышения квалификации открытого типа должна: (а) опираться на осознаваемые цели всеми субъектами процесса повышения квалификации и формировать их новые образовательные потребности; (б) обеспечивать возможность участия слушателей в различных организационных формах индивидуального и коллективного взаимодействия в исследовательских и проектных разработках; (в) включать в содержание обучения педагогические проблемы мирового, национального, регионального уровней; (г) предусматривать решение таких учебно-педагогических задач, которые имеют статус актуальных (практически значимых) для всех участников образовательного процесса. Образовательная программа включает три программы специализации: педагогическое консультирование (тьюторство), педагогическое проектирование, педагогическое исследование. Наличие в составе образовательной программы программ специализации продиктовано следующими положениями: во-первых, инновационный характер деятельности руководителей и инженерно-педагогических работников требует освоения ведущих типов интеллектуальной деятельности (исследование, проектирование, управление); во-вторых, индивидуализация образовательного процесса может быть осуществлена педагогом нового типа – тьютором, который проводит педагогическое консультирование, поддержку и сопровождение процесса дифференциации в обучении.

В целях создания эффективной системы переподготовки и повышения квалификации руководящего и преподавательского состава профессиональных колледжей и академических лицеев необходимо усовершенствовать систему повышения квалификации и педагогической переподготовки, осуществив ряд организационных мер: (а) повышение имиджа и статуса преподавательской профессии путем внедрения действенных механизмов мотивации преподавателей к профессиональному росту и самообучению; (б) создание условий для профессиональной адаптации молодого преподавателя в образовательный процесс через наставничество и другие формы социально-психологической работы; (в) совершенствование образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров с учётом рейтинга педагога и индивидуальной профессиональной потребности, стажировки на базе образовательных учреждений, внедряющих инновационные программы; (г) создание условий для опережающей подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей и другие меры, направленные на осуществление вышеуказанной цели.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

И. В. Воловик

Многочисленные дискуссии о развитии образования большое место отводят проблемам глобальных и региональных тенденций развития образования. Глобализация и современные информационные технологии оказали существенное влияние на образование, которое вынуждено приспосабливаться к меняющимся экономическим и социальным условиям. Более того, в разных регионах мира система образования решает задачи, соответствующие национальным интересам. Обеспечение всеобщего начального образования необходимо слаборазвитым странам, развитие непрерывного образования характерно для развитых стран.

Попытаемся проанализировать глобальные тенденции развития образования, обратив особое внимание на проблемы непрерывного образования: (1) расширение доступа к получению образования на справедливой основе для всех желающих, а не для избранных. Образование должно нивелировать социальное неравенство; (2) усиление роли понимания национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и разнообразия; (3) многовариантность образования, способность удовлетворять потребности разных категорий населения; (4) переход образования к парадигме «образование на протяжении всей жизни»; (5) подготовка фундаментально образованного коммуникативного человека, способного к смене деятельности, а не узкого профессионала; (6) преодоление узкоэкономических ориентаций в образовании через реализацию установки на воспитание, подготовка к активному участию в жизни общества, защита и укрепление общественных ценностей. Вероятно, можно было бы по-иному структурировать отмеченные выше тенденции развития образования в мире, но в контексте нашего дискурса именно они, на наш взгляд, характеризуют особенности развития образования, в том числе и непрерывного.

Мы разделяем мнение ученых, считающих образование благом коллективного характера, а не рыночной услугой. Образование, независимо от формы оплаты, – высокоинтеллектуальный социальный процесс. Непрерывность образования представляет собой систему взаимодействующих образовательных программ, направленных на обеспечение и дальнейшее развитие общеобразовательных и профессиональных качеств выпускника в соответствии с его личностными потребностями и социально-экономическими требованиями. В качестве фундаментальной основы инновационного развития страны Концепция развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г. называет переход от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию для всех. Для реализации этой задачи требуется не только научно-теоретическое осмысление, но и анализ процессов в современной системе образования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 г. стратегическая цель государственной политики в области образования определена как повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями ин-

новационного развития экономики и современными потребностями общества. Реализация этой цели предполагает создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. В настоящее время система профессионального образования как в стране, так и в регионах не учитывает потребности рынка труда. До 80 % выпускников вузов и до 70 % выпускников ссузов работают не по специальности, т. е. выпускники вынуждены получать дополнительное, по большей части платное, образование.

По заказу правительства Удмуртской Республики центром стратегических разработок «Северо-Запад» разработана «Стратегия социально-экономического развития Удмуртской Республики до 2025 г.», в которой отмечается, что в настоящее время человеческий потенциал является единственным нематериальным активом республики, высоко оцененным не только внутри региона, но и за его пределами. Высокое качество человеческого потенциала связано в первую очередь с высоким уровнем подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ижевский государственный технический университет» (далее – ИжГТУ) в настоящее время является многоуровневым образовательным учреждением, реализующим программы высшего, среднего, начального профессионального образования. На базе университета создан Институт непрерывного профессионального образования, включающий разноуровневые образовательные учреждения – школы, лицеи, колледжи, техникумы, институты, а также промышленные предприятия, научные организации, органы управления образованием. Более двадцати лет ведется подготовка учащихся общеобразовательных школ для их последующего обучения в ИжГТУ по программам высшего, среднего и начального профессионального образования. Особенность развития многоуровневого образования в структуре ИжГТУ – реальная возможность координации через выпускающие кафедры вуза учебных планов разных уровней, начиная от предпрофильной и профильной подготовки и среднего профессионального образования и заканчивая высшим и послевузовским образованием по расширяющемуся числу специальностей и направлений. Учение через всю жизнь означает возможность выбора своего пути (согласно способностям и возможностям) школьником, студентом на любом этапе обучения. Это позволит, в том числе, в будущем затрачивать меньше средств на коррекцию в вузах ошибок ранних ступеней обучения.

Сегодня высокий уровень профессиональной мобильности, которая предполагает возможность постоянного получения новых квалификаций и компетенций населением региона, а также возможность их применения на рынке труда, во многом обеспечивает система непрерывного образования. В её формировании должны участвовать не только региональные органы исполнительной власти и учреждения профессионального образования, но и хозяйствующие субъекты, кадровые агентства и другие участники рынка образовательных услуг. Учитывая влияние глобальных и региональных тенденций на развитие образования, следует отметить, что приоритеты в сфере образования необходимо определять исходя из того, что каждый человек

имеет право на доступ к полноценному и качественному образованию, в основе которого лежат принципы интегрированного непрерывного образования.

Глобализация представляет собой процесс формирования единого финансово-экономического, идеологического, культурного, информационного общемирового пространства на базе высоких технологий. Процесс глобализации поставил человечество перед множеством новых проблем: мир меняется так стремительно, что происходящие перемены еще не скоро будут осмыслены и критически проанализированы. Глобальные тенденции в развитии образования, инициируемые сегодня западной цивилизацией, имея, с одной стороны, объективный характер, с другой – выступают как сознательное подавление развития системы регионального и национального образования в других странах. Возникает необходимость в уточнении состава функций системы образования, чтобы противостоять этому давлению.

Мы разделяем мнение В. И. Панарина, считающего, что существует онтологическая зависимость, согласно которой практика получения образования населением детерминируется социально-экономической ситуацией в стране (или регионе). Первоочередной целью является формирование системы образования, способной в период экономического кризиса охватить максимальное количество молодежи, а в период экономического подъема специфицировать систему образования, чтобы усилить элитную подготовку специалистов. Сегодня стало очевидно, что система образования является устойчивой, если способствует развитию региона и соответствует региональной специфике.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Амирова

Научные истоки современной образовательной политики России следует искать в функциональных науках о человеке и обществе, в частности в философии образования, психологии и социологии, которые призваны дать новое представление о месте человека в современном мире, о смысле его бытия в связи с особенностями менталитета, о современной роли образования в решении проблем человечества. Формирование современного научного представления о закономерностях поведения и развития человека, о взаимодействии между людьми внутри социальных систем напрямую влияет на целостность образовательной среды, развитие и эффективность системы непрерывного образования. При этом возникает новый контур понимания проблем социализации, границы которого совпадают с границами образовательного пространства личности на всех этапах ее жизненного пути.

Общество и производство ставят перед педагогической наукой проблемы организации подготовки высокоорганизованного, предприимчивого специалиста с развитым чувством ответственности, позитивным опытом личной трудовой деятельности, способного творчески использовать научные знания для решения профессиональных задач, проявлять инициативность, деловитость, профессионализм при выборе решений, умение рассматривать их через призму общечеловеческих морально-этических ценностей. Такая подготовка начинается на этапе общего образования, продолжается в профессиональных образовательных учреждениях, однако возможность целостно проявить все названные качества человек получает только на этапе взрослости, в период трудовой (профессиональной) деятельности. Именно взрослый, имея все гражданские права и обязанности, не просто выступает как часть социума, формирующая себя самого, но способен оказать существенное влияние на формирование самого социума.

Эффективная социализация личности в пространстве непрерывного образования предполагает развитие целого ряда комплексных личностных образований, в том числе – личностной мобильности. При этом общенаучный подход к пониманию личностной мобильности выстраивается на основе следующих логических рассуждений: (а) мобильный человек – это прежде всего человек, способный к передвижению, которое не ограничивается чисто механическим (физическим) перемещением, переменой места, положения, позиции по отношению к другим объектам; (б) мобильность – не просто динамическая характеристика, но деятельность, затрагивающая психическую сферу личности; (в) мобильность затрагивает внутренние, психические структуры, отражающие суть изменений в самом человеке и опирается на них. Очевидно, что определенный (хотя бы необходимый и достаточный) уровень профессиональной мобильности позволяет человеку осуществлять собственное перемещение по вектору профессионального и социального роста. Эти два феномена – личностная мобильность и социализация находятся в поле интересов педагогов по нескольким причинам. Во-первых, наличие качеств мобильной

личности способствует успешной социализации человека в обществе, и наоборот, успешная социализация способствует развитию этих качеств. Во-вторых, профессиональный рост человека и развитие профессионала – это важнейший эффект личностной и профессиональной социализации человека, меняющий качество его жизни. В-третьих, профессиональное самоопределение и профессиональный рост человека не могут быть эффективным вне пространства непрерывного образования, которое обеспечивает мировоззренческие, содержательные, технологические, методические и операционные компоненты профессионального развития. Мобильность обеспечивает постоянную потребность в новой информации и выступает как реакция на разнообразие профессионально ориентирующих стимуляторов, как готовность к внешним и внутренним по отношению к личности изменениям. Система непрерывного образования остается, пожалуй, единственным социальным регулятивом, обладающим реальным содержательным и технологическим информационно-развивающим потенциалом для ориентации личности в социальном и профессиональном пространстве.

Проблема профессионализации личности в каждом конкретном случае актуализирует специфический тип личностной мобильности – социальный, академический, культурный, конструкторский, при этом имеется в виду динамическая составляющая ключевого понятия, рассматриваемого либо в качестве объекта изучения, либо в качестве его предмета. Мы предлагаем рассматривать мобильность как определенный тип реагирования на происходящую и прогнозируемую деятельность в её «чистом» виде. Исходное определяющее понимание мобильности должно быть, на наш взгляд, связано с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности, определенную жизненную позицию личности в смысле её отношения к миру, которое одновременно составляет существо личностной деятельности. Мобильность – экзистенциальная ориентация личности, представленная в её структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в отдельные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям профессиональной и социальной среды.

Двуединство характера социального поведения (приспособление конкретного человека к меняющейся среде и активное воздействие на среду) порождает необходимость четкого и ясного целеполагания при разработке проблем социализации взрослого человека в условиях непрерывного образования. Это означает, что следует определиться в структуре того личного феномена, о котором идет речь, ответить на вопрос «Что конкретно формировать или развивать в человеке?», а затем планировать средства, методы, условия достижения результата. Немаловажной проблемой остается определение того основополагающего принципа, который обеспечит формирование специфических черт личностной мобильности в пространстве непрерывного образования. На наш взгляд, таким может стать корпоративно-кластерный принцип, он позволит получить целый комплекс экономических и образовательных эффектов – организационных, управленческих, научных, информационных, морально-нравственных. В экономике принято понимать кластер с производственно-экономических позиций, при таком подходе из

системы «выпадают» отрасли, обслуживающие социальную сферу (здравоохранение, сфера услуг, собственно образование). Понимание кластера как «отрасли социального бытия» или как «социально-профессионального пространства» жизни человека позволяет развивать интеграционные процессы в трех взаимосвязанных и взаимообусловленных направлениях – горизонтальном, вертикальном и межведомственном, а также открывает новые возможности для решения трех главных направлений развития, стоящих перед системой непрерывного образования:

первое – это международная интеграция образования, которая видится как территориальный, горизонтальный пространственный процесс. Основные практические ходы в этом направлении должны быть направлены на привлечение иностранных инвестиций, ученых зарубежных вузов для работы в наших университетах, в использовании учебно-материальной и научно-исследовательской базы зарубежных университетов в подготовке специалистов. Формирование глобального образовательного пространства должно сопровождаться совершенствованием национальных образовательных систем, повышением их конкурентоспособности;

второе направление – это вертикальная интеграция региональных образовательных систем. Она ведет к неизбежной централизации образовательных структур вокруг университетов, рождению новых форм сотрудничества институтов образования: университетских комплексов, университетов нового типа. Университетский комплекс должен иметь открытую и многоступенчатую организационную структуру. Он может включать общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, колледжи с подготовкой бакалавров по направлениям обучения в университете, центров переподготовки и повышения квалификации специалистов, лингвистических центров для языковой подготовки различных групп населения, интернет-центров, библиотечно-информационных и ресурсных центров;

третье направление – это межведомственная интеграция, которую можно определить как интеграцию науки с производством. Университет, продуцируя новые знания в процессе научно-исследовательской работы, одновременно должен конкретизировать эти знания, приспосабливая их к определенной отрасли экономики и производства, создавая для этого профилированные структуры – лаборатории, исследовательские институты, технопарки, бизнес-центры, маркетинговые исследовательские сети и т. п. С этой точки зрения данные структуры не должны выступать лишь простой организационной надстройкой университета, а их деятельность должна быть вплетена в ткань научно-образовательной деятельности вуза. Достижению этих задач, прежде всего, будет способствовать интеграция университетов и академических институтов, а также создание специальных площадок, на которых вместе с производственниками отрабатываются различные модели внедрения научных и образовательных проектов-продукций в производственные и экономические сферы.

Интеграционные процессы и попытки получения различного рода интеграционных эффектов будут способствовать организации такого непрерывного образовательного процесса, который сделал бы возможным формирование и развитие профессионально мобильного специалиста.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБЩЕСТВА В РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

В. Н. Власова

Среди регионов Российской Федерации Южный федеральный округ занимает во многом особенное положение. В нем постоянно происходят инновационные социально-экономические процессы, проводятся эксперименты, в том числе и в области развития современных образовательных систем. Основной акцент при этом делается на исследованиях такого актуального феномена как непрерывное профессиональное образование (далее – НПО). Исследовательская работа ведется сразу в нескольких направлениях: (а) формируются концептуальные основы регионального НПО; (б) разрабатываются содержательные компоненты основных образовательных программ; (в) изучается региональный потенциал НПО и его влияние на развитие региона в целом; (г) создается и апробируется региональная модель НПО.

Результатом многолетней работы по изучению процессов и явлений инновационного развития образования и его непрерывного аспекта стало создание системы дополнительного профессионально-педагогического образования (далее – ДППО) в южнороссийском регионе как инструмента самоопределения и самореализации личности взрослого человека в региональной социокультурной среде. В своей работе автор исходит из того, что главным признаком высокой потребности в образовательных инновациях является необходимость обоснования новых подходов к подготовке профессиональных кадров региона. ДППО как одна из форм непрерывности акцентирует все когнитивные и социально-мотивные личности в направлении самореализации и саморазвития. При условии решения этой проблемы в качественном и количественном значении развитие регионального социума не только гарантировано, но и предсказуемо произойдет в форме высокотехнологического скачка в ближайшие два десятилетия. Для этого необходимо выполнение следующих научных условий: интенсивная социально-проективная деятельность; координация интересов личности и региональных структур; научное обеспечение процессов модернизации образования; включение НПО в ресурсную систему устойчивого социального развития региона.

Усилия регионального научного сообщества увенчались определенными успехами. Впервые в истории региональной образовательной системы проведен подробный социально-философский анализ регионального культурологического пространства с точки зрения позиций и диспозиций субъектов образовательного процесса. Сделано это с целью максимальной актуализации роли профессионального образования в решении задач, стоящих перед региональным сообществом. Какое же конкретное приращение знаниевого комплекса получено в результате этой работы? Выявлен историко-философский аспект НПО как важнейшего фактора социокультуры; обоснована концепция постнеклассической рациональности, утверждающей необходимость нелинейного непрерывного образования. Концепция НПО, благодаря усилиям научного коллектива факультета повышения квалификации и про-

фессиональной переподготовки работников образования Педагогического института Южного федерального университета (декан – проф. Л. М. Сухорукова), стала реальным фактором, действующим в образовательном пространстве южнороссийского региона. В настоящее время НПО в деятельности Южного федерального округа является стратегическим инновационно-ориентированным направлением. Важнейшим элементом политики образовательных инноваций региона за последние годы стал отдел инновационной политики и развития образовательного процесса университета (руководитель – д-р философ. наук В. Н. Власова). Миссией деятельности этого отдела является формирование нового типа профессионала, обладающего современным инновационным мышлением, высокой профессиональной культурой и личностной траекторией развития.

Автор рассматривает систему НПО как основную среду формирования высоких личностных качеств, без которых любые дискуссии о развитии социума останутся безрезультативными. В современном обществе как никогда актуальны ценности созидания и сотрудничества. В то же время социальной жизни необходим дисциплинирующий эффект, связанный с формированием лояльности к обществу и государству, но не на прежней основе нивелирующей идеологии, а на основе осознания полезности конструктивных подходов в деле формирования гражданского общества. НПО как система, с одной стороны, сглаживает противоречивые тенденции развития образования вообще, с другой – усиливает его интегрирующее влияние на запросы общества.

Что в данном случае представляется нам наиболее важным? Установка на профессиональную подготовку и компенсацию недостатков базового образования. В ближайшем будущем мы ожидаем бесспорного доминирования профессионально-специализированного дифференцированного образования, что и является нашей стратегической целью. Автор, как убежденный сторонник постнеклассических образовательных течений, всю свою научную деятельность подчиняет формированию личностно-ориентированной модели, одновременно отказываясь от традиционных схем накопления знаний. Мы уверены, что будущее образования принадлежит методологии совсем иного качественного уровня. А именно, творческое, открытое и толерантное мышление на практике означает становление саморегулирующейся и саморазвивающейся личности. Только эти условия полностью соответствуют интересам отдельного индивидуума и его авторизованного потенциала. Сегодня специалист-профессионал обязан находиться в постоянном инновационном состоянии, определяемым образовательной активностью и непрерывным расширением собственных возможностей.

Десятилетия научных усилий и поисков завершились заметным эффектом в региональной образовательной среде. Полностью завершен переход к экономике знания, что подтверждается региональной статистикой. Так, 87 % региональных работодателей, по данным опроса, на сегодняшний день ожидают прихода на рынок труда специалистов с двумя, тремя и большим количеством профессиональных компетенций. Весьма востребованы специалисты в области инновационной экономики, высоких технологий, программирующих систем, инженерно-конструкторских направлений, носителей языковых культур и специалистов в области современного сервиса. Таким образом, в южнороссийском регионе знание реально стало возобновляемым ресурсом человеческого развития и представляет собой фундаментальную

социальную ценность. НПО в своей региональной форме включает в качестве концептуальных основ сетевые, коммуникативные, инновационные принципы. Встроенная в социопространство, авторская модель НПО уже несколько лет выполняет целый ряд уникальных задач, связанных с трансформацией социума, в частности: (а) стандартизация, унификация, транспорентность образовательного пространства в контексте его глобализации; (б) выстраивание коммуникативных систем; (в) инновационная политика, соответствующая креативным критериям творческой деятельности; (г) индивидуализация знания как основной принцип его гуманизации.

Важнейшей задачей в контексте НПО стало для региональной науки решение проблемы андрагогических образовательных моделей. Первое, что требовалось сделать в этом плане – определение понятий. Если мы под андрагогикой понимаем образование взрослых как таковое, то действуем при этом исключительно в дидактическом направлении. Однако мы решили, что данная трактовка слишком узка и малоаспектна при решении более глобальных задач. Поэтому перед региональным научным сообществом была поставлена цель – разработать и внедрить методологию развивающего обучения взрослого населения Юга России. При этом научение как процесс рассматривается не в отрыве от реальной действительности, а непосредственно в контексте решения конкретных социально-практических задач. Изначально было ясно, что все наши разработки должны помочь снять известное напряжение на рынке труда, снизить социальные контрасты и обеспечить устойчивую динамику роста профессиональных компетенций в южнороссийском регионе. Согласно полученным результатам можно утверждать, что большая часть задач этого спектра успешно решена. Предлагаемый нами образовательный продукт пользуется все возрастающей популярностью среди взрослого населения региона. Число потребителей наших образовательных услуг поступательно возрастает, и, самое главное, такое положение дел существенно стимулирует научный процесс формирования инновационно-ориентированных образовательных программ. В результате регионализации социокультурного пространства сформирована андрагогическая образовательная структура, соотнесенная с социальными и профессиональными реалиями региональной среды с усложнением и разнообразием форм социально-профессиональной деятельности.

Мы видим, что предложенная нами региональная модель НПО стала социокультурным образцом локализованной социально-пространственной реальности нового типа, что полностью соответствует как поставленным целям, так и современным требованиям к организации высокоэффективной социальной жизни. Дополнительным эффектом существования системы НПО становится опережающее воздействие инновационного образования на запросы регионального сообщества, формирует профессионалов, повышающих социальную привлекательность региона.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТОЛИЧНЫХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Царькова

Столичное дополнительное профессиональное образование как неотъемлемый элемент всей системы отечественного непрерывного профессионального образования переживает сегодня этап активных динамических изменений. Эти изменения затрагивают важнейшие аспекты кадрового потенциала страны – базовых детерминант системы образования: (а) формирование концептуальных основ непрерывного профессионального образования, включая соотношение и применение устоявшихся и заимствованных дефиниций; (б) установление системообразующих связей между структурными элементами всей системы; (в) определение правовых рамок через законотворческие инициативы; (г) формирование механизмов оценки качества и признания результатов дополнительного профессионального образования; (д) неформального обучения и самообразования и др.

Конструктивный обмен мнениями и информацией между общественными объединениями, социальными партнерами и образовательными учреждениями среднего профессионального образования (далее СПО) Москвы и регионов по вопросам организационно-педагогического сопровождения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов позволяет сформировать перечень основных задач в области дополнительного профессионального образования (далее ДПО). Их решение обеспечит повышение качества ДПО и обучения кадров, увеличит результативность внебюджетной деятельности образовательных учреждений и, следовательно, выведет на целевые индикаторы, зафиксированные в столичной государственной программе. Большая часть первоочередных задач сосредоточена в области формирования общей стратегии развития человеческих ресурсов и определяет комплекс мер, направленных на совершенствование деятельности образовательных учреждений, реализующих программы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

Активную позицию в этом процессе занимают органы исполнительной власти, которые совместно с подведомственными сетевыми и научными организациями призваны обеспечить: (а) инициативы в направлении формирования региональной системы развития квалификаций и приступить к разработке механизма признания результатов профессионального обучения кадров различных отраслей экономики с подготовкой соответствующих распорядительных документов; (б) разработку пакета подзаконных актов для проектирования дифференцированных моделей непрерывного профессионального образования развития рабочих и специалистов средствами реализации программ дополнительного профессионального образования и профессионального обучения кадров; (в) разработку регламентов взаимодействия с органами по труду и занятости населения в части оптимизации процедур формирования городского заказа на профессиональную подготовку,

переподготовку и повышение квалификации кадров для экономики столицы; (г) определение процедур и механизмов согласования предложений от образовательных учреждений и социальных партнеров по внесению изменений в содержание требований к профессиональной деятельности по профессиям профессиональной подготовки; (д) разработку регламентов реализации программ ДПО профессионально-педагогических и руководящих кадров в условиях введения нового порядка аттестации.

В интересах социально-экономического развития Москвы целесообразно активнее использовать потенциал государственных образовательных учреждений СПО, расположенных в Москве, что бесценно с позиции оптимизации расходования бюджетных средств. Особенное значение это приобретает в условиях расширения спектра образовательных услуг для иностранных специалистов, работающих в городе Москве, в том числе по программам профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации, а также предоставления мигрантам возможности обучения русскому языку как неродному, возможности освоения культуры и образа жизни Москвы через программы дополнительного образования на базе столичных колледжей.

Одной из важных задач в области развития дополнительного профессионального образования региона становится создание единого информационного пространства в области профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров, которое подразумевает разработку концепции «Дополнительное профессиональное образование в Москве», ориентированную на широкую целевую аудиторию. Функционирование данного информационного пространства позволит обеспечить образовательным учреждениям получение необходимых сведений для развития собственных конкурентных преимуществ, снижения финансовых и коммерческих рисков при организации ДПО, оценки стратегической и тактической деятельности колледжей по развитию ДПО. Это будет способствовать повышению эффективности коммуникационных мероприятий с различными категориями населения, определению оптимальных сегментов позиционирования дополнительных образовательных услуг в условиях перехода на новые механизмы финансирования образовательных учреждений. Формирование организационно-педагогической, информационно-технологической и содержательной основ данного проекта обеспечивает деятельность Государственного бюджетного научного учреждения «Научно-исследовательский институт развития профессионального образования» Москвы.

Поддержка возможности широкого доступа к программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, содействие индивидуальной траектории профессионального развития рабочих и специалистов столичного региона, формирование гибких технологий реализации программ ДПО и профессионального обучения должны сопровождаться системными шагами и принятием принципиально новых управленческих решений на уровне государственной и исполнительной власти регионов.

Наряду с этим значительная роль в решении поставленных задач должна быть отведена системе повышения профессиональной компетентно-

сти педагогических кадров колледжей в направлении постепенного перехода от академической модели преподавателя программы ДПО в сторону модели тренера, тьютера, консультанта. При этом изучение основ образования взрослых должно стать обязательным разделом программ повышении квалификации педагогических кадров. Основные требования к современной системе дополнительного профессионального образования взрослых на базе учреждений СПО включают в себя ряд системных элементов андрагогического подхода: (а) обеспечение процесса непрерывной и интенсивной профессиональной переподготовки и развития компетенций взрослых; (б) возможность ориентации и адаптации к разнородным потребностям субъектов современной среды; (в) совмещение образования с основной деятельностью; (г) обладание свойствами гибкости, автономности, практичности, реальной эффективности, результативности экономичности; (д) интеграция в систему профессиональной деятельности обучающихся; (е) формирование психологического комфорта слушателей.

Сегодня это условие необходимо, но недостаточно для обеспечения качественных преобразований и привлечения обучающихся на программы ДПО в систему СПО. Нужен новый пласт управленческих кадров, ориентированных на перспективы развития столичного региона, умеющих управлять содержанием деятельности педагогических кадров при обучении взрослых, способных мотивировать педагогов и мастеров на участие в оказании дополнительных образовательных услуг. Очевидно, что только комплексный подход к решению вопросов дополнительного профессионального образования и обучения кадров инновационной экономики столицы позволит обеспечить качественное движение социально-профессиональных лифтов по траекториям системы непрерывного профессионального развития. Это подтверждают и проводимые в данной области научные исследования.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОЛЛЕДЖАХ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

А. А. Кива
Ю. В. Кирша

В XXI в. мир не становится безопаснее. Наряду с традиционными возникают новые угрозы и опасности. В числе многих проблем российскую общественность тревожат возрастание уязвимости городских инфраструктур, активизация террористической деятельности, увеличение масштабов стихийных бедствий. Эти проблемы обусловливают необходимость активного развития и модернизации деятельности Министерства по чрезвычайным ситуациям (МЧС) России. Укомплектование высокопрофессиональными специалистами пожарно-спасательных формирований предусматривает ряд мероприятий, проводимых в русле осуществляемых модернизационных процессов в системе профессионального образования России. Проводником данных процессов выступают федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, разработанные на компетентностной основе. В данных стандартах изменен предмет стандартизации – от «минимума содержания» к «минимуму результата», выраженному в освоенных компетенциях, обеспечивающих соответствующую квалификацию и уровень образования.

Эффективное формирование общих и профессиональных компетенций специалистов пожарно-спасательных формирований в условиях колледжа предполагает осуществление следующих мероприятий: (а) совершенствование содержания и технологий подготовки для МЧС России специалистов высокотехнологичных специальностей, ориентированных на потребности современной комплексной безопасности населения; (б) организацию учебной и производственной практики на базе колледжа и стажировок в учреждениях и организациях МЧС России; (в) развитие исследовательской деятельности колледжа через взаимодействие с социальными партнерами (работодателями) и учебными заведениями МЧС России и вузами, реализующими образовательные программы безопасности жизнедеятельности; (г) формирование у студентов профессиональных компетенций на основе освоения современных программ, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда; (д) модернизацию материально-технической базы лабораторий, программного и методического обеспечения образовательного процесса и др.

Формирование общих и профессиональных компетенций предполагает максимальное приближение обучения к условиям будущей профессиональной деятельности специалистов. Для этого предлагается создать на базе колледжа особую организационно-педагогическую структуру «Учебный центр мониторинга и прогнозирования кризисных чрезвычайных ситуаций и управления оперативными пожарно-спасательными подразделениями», который будет представлять собой единый комплекс учебно-производственных подразделений, предназначенных для проведения теоретических и практических занятий, прохождения учебной и производственной практики и участия в реальных ситуациях по мониторингу, прогнозированию, оповещению, ликвида-

ции чрезвычайных ситуаций, тушению пожаров и спасению людей. В составе этого учебного центра будут представлены следующие учебно-производственные подразделения: лаборатории мониторинга и прогнозирования и пункт управления в кризисных чрезвычайных ситуациях оперативными пожарно-спасательными подразделениями; учебная пожарно-спасательный часть, на базе которой могут проходить теоретические, практические занятия, учебная и производственная практика; учебное поисково-спасательное формирование; структура технического обслуживания специальных машин МЧС России. Предлагаемый комплекс организационно-педагогических условий подготовки специалистов в колледжах пожарно-спасательного профиля направлен: (1) на овладение выпускниками колледжа профессиональными компетенциями в основных видах деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения и МЧС России; (2) создание инновационной системы опережающего образования; (3) более высокий уровень качества опережающего образования; (4) участие колледжей в мероприятиях по поддержанию системы безопасности и ликвидации чрезвычайных ситуаций; (5) оптимизацию затрат на содержание образования и повышение эффективности использования выделяемых государством средств и на другие сферы профессиональной деятельности.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ АВТОМОБИЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Н. Ахметзянова
Н. Ш. Валеева

Общая концепция формирования профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования включает следующие положения:

(а) профессиональное образование выступает определяющим фактором стратегического развития автомобильной отрасли, обусловливающей экономический и социальный уровень развития страны. Развитие автомобильной отрасли, рассматриваемое как один из факторов, оказывающих мультипликативный эффект на различные отрасли экономики, должно происходить в рамках интеграции в мировое автомобилестроение. В таких условиях содержание профессионального образования должно обеспечиваться возможностью повышения конкурентоспособности, экспортного потенциала и качества продукции автомобильной промышленности;

(б) компетентностно-ориентированное профессиональное образование направлено на формирование профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля как интегративной характеристики качества результатов образования, соответствующих уровням профессиональной деятельности и реализуемых в контексте социально-личностных отношений, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность и карьерный рост (владение профессиональными знаниями, умениями, навыками для решения профессиональных задач, а также готовность специалистов, в зависимости от уровня их профессионального образования, осуществлять профессиональную деятельность на различных уровнях профессиональной деятельности и т. д.);

(в) непрерывность и многоуровневость профессионального образования обеспечиваются созданием единого образовательного пространства «допрофессиональное образование → начальное профессиональное образование → среднее профессиональное образование → высшее профессиональное образование (бакалавриат, специалитет, магистратура) → послевузовское образование (профессиональное совершенствование)» на основе преемственности различных видов и форм образования, а каждый следующий уровень образования базируется на компетенциях, сформированных на предшествующем образовательном уровне, что дает возможность выпускникам различных уровней образования продолжить свое профессиональное образование;

(г) интеграция научно-образовательной среды, производства и бизнеса автомобильной отрасли направлена на опережающий характер профессионального образования на основе прогнозирования развития автомобильной отрасли и реализуется в различных формах поддержки учебного, научно-исследовательского процессов (профессиональная ориентация, профильное

обучение, учебно-методическая, научно-исследовательская работа, целевая подготовка, повышение квалификации и переподготовка) и т. д.

Методологическую основу теоретической модели педагогической системы, построенной на основе указанных положений, составляют: (а) *системный подход*, позволяющий выявить составляющие непрерывного образования, определить их взаимосвязь, взаимообусловленность и возможность объединения в целостную, эффективно функционирующую педагогическую систему; (б) *компетентностный подход*, в контексте которого определяются структурные элементы компетентности выпускников на различных образовательных уровнях, а также компоненты педагогической системы, обеспечивающие организацию компетентностно-ориентированного образовательного процесса; (в) *проблемно-проектный подход*, предполагающий одновременное приобретение знаний, практических и поисковых умений в процессе формирования профессиональной компетентности, что обеспечивает многомерный синтез когнитивного, практического и личностного опыта; (г) *личностно-деятельностный подход,* направленный на формирование готовности выпускников к целенаправленной, мотивированной профессиональной деятельности, сформированной в процессе профессионального образования; (д) *акмеологический подход*, предполагающий повышение стремления к достижению вершин профессионализма, активизации и развития потенциальных возможностей обучающихся.

Основными структурными компонентами теоретической модели педагогической системы формирования профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования определены: *теоретико-методологический базис*, включающий основные концептуальные идеи, подходы педагогической науки и образовательной практики, принципы процесса профессионального образования при подготовке специалистов автомобильного профиля; *целевой компонент*, рассматриваемый как стратегическая цель педагогической системы – создание единого образовательного пространства подготовки и переподготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов для автомобильной отрасли; *организационно-структурный компонент*, отражающий строение и внутреннюю форму организации в виде совокупности полиструктурных образований и систему устойчивых взаимосвязей между ними; с*одержательный компонент,* представляемый совокупностью взаимосвязанных, функционально объединенных дисциплинарных блоков; т*ехнологический компонент,* носящий прикладной характер и отличающийся вариативностью, возможностью креативного подхода к его наполнению и реализации; *результативно-диагностический компонент*, рассматриваемый как совокупность средств и технологий, используемых для создания условий гарантированного достижения установленного уровня подготовленности обучающихся.

В совокупности все компоненты педагогической системы определяют достигаемый *результат* в виде сформированности профессиональной компетентности и профессионально важных личностных качеств личности, соответствующих требуемому уровню квалификации специалиста автомобильного профиля.

ВНЕШКОЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. М. Попова

Дополнительное образование обладает большими потенциальными возможностями в плане самореализации и самовыражения человека. Занятия художественным, научно-техническим творчеством, спортом, овладение новыми профессиональными навыками способствуют развитию личности и расширяют горизонты профессионального самоопределения. Кроме того, дополнительное образование является эффективной формой организации досуга молодежи как один из факторов профилактики девиантного поведения.

Возникновение внешкольного образования в России относится к концу XIX – началу XX в. Первыми внешкольными объединениями были клубы, спортивные площадки, летние оздоровительные колонии, станции юных техников, успешному развитию которых способствовали представители прогрессивной интеллигенции (П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, К. А. Фортунатова, К. Н. Вентцель и др.). В советский период огромный вклад в развитие внешкольного образования в нашей стране внесли такие известные личности, как П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. Н. Терский, Н. К. Крупская и др. Разнообразные занятия в организованных объединениях способствовали умственному, нравственному и социальному развитию личности. Причем внешкольное образование играло тогда более заметную роль, так как именно в практике внеучебной работы рождались прогрессивные идеи, связанные с воспитанием детей в новых социально-культурных условиях. Так, клубная работа воспитанников А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого строилась на основе детского самоуправления, ребенок являлся активным субъектом воспитательного процесса. Большую роль в повышении значимости внешкольной и внеурочной работы сыграли труды и практический опыт педагога В. А. Сухомлинского. В этот период были сформулированы основные принципы внешкольной работы, которые актуальны и сегодня: массовость, общедоступность, добровольность, общественно полезная направленность, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, разнообразие форм работы.

Особенностью воспитания обучающегося профессионального образовательного учреждения является воспитание в процессе профессионального самоопределения и становления. Сегодня московские колледжи и техникумы предлагают широкий спектр дополнительных образовательных услуг. Так, в Колледже городской структуры и строительства КГИС № 1 были внедрены программы профессиональной подготовки по профессиям: электромонтажник по освещению и осветительным сетям, электросварщик ручной сварки, слесарь по ремонту автомобилей, а также программы повышения квалификации («Выполнение электромонтажных работ с использованием энергосберегающих технологий», «Современные технологии и оборудование сварочного

производства», «Компьютерная графика», «Компьютерный дизайн» и др.). Данные программы осваивают не только учащиеся колледжа, но и взрослое население города, что способствует реализации современной концепции непрерывного профессионального образования.

Современная система дополнительного образования детей, возникшая в России в 1992 г. с принятием Закона РФ «Об образовании», стала преемником внешкольной и внеурочной работы. Но принципиальное отличие состоит в том, что этой системе придается образовательный статус, т. е. дополнительное образование ведется так же, как другие виды и типы образования – по конкретным образовательным программам. При этом содержание дополнительного образования детей выходит за пределы стандартов полного среднего, начального и среднего профессионального образования, а термин «образование» употребляется в значении интегрированного процесса воспитания и обучения в интересах личности, общества и государства. Данные обстоятельства требуют от руководящих и научно-педагогических кадров повышения компетентности в вопросах организации и качественного развития дополнительного образования. В перечне педагогических профессий до 1998 г. государственный стандарт подготовки педагогов дополнительного образования отсутствовал, и подразумевалось, что в этой системе может работать любой человек, имеющий специальное образование и педагогические способности. Специальность «педагогика дополнительного образования» была введена в систему подготовки кадров 1998 г. (приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 10 апреля № 397). Тем не менее, в образовательных учреждениях пока недостаточно педагогов, имеющих как базовую психолого-педагогическую подготовку, так и специальное образование в области культуры, техники, науки или спорта. В дополнительном образовании работают специалисты из различных отраслей знаний, занятия ведут инженеры, артисты, театральные критики, экономисты, художники, спортсмены, социологи. Как показывает наш опыт, специалист, имеющий глубокие знания в каком-либо виде деятельности, обращает внимание на профессиональную подготовку детей в данной деятельности и недооценивает педагогическую сторону процесса образования. И наоборот, специалист, имеющий базовую педагогическую подготовку, ориентируется на решение педагогических проблем, не всегда учитывая принципы и особенности дополнительного образования.

В соответствии с требованиями Единого квалификационного справочника должностей работников образования (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14.08.2009 г. № 593), педагогические работники должны обладать профессиональной, правовой, информационной, коммуникативной компетентностью. Тем не менее, важно понимать, что успешность деятельности педагога дополнительного образования зависит еще и от профессионально значимых качеств личности, таких как целеустремленность, организованность, требовательность, любовь к детям и педагогическому труду, педагогический такт и оптимизм, способность к творчеству и др.

С вступлением в силу Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием право-

вого положения государственных (муниципальных) учреждений» (от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ), поставившим перед профессиональными образовательными учреждениями задачи усиления финансовой самостоятельности и расширения деятельности, приносящей доход, вопрос организации дополнительного образования в колледжах приобрел особую актуальность. Как показывает практика расширение образовательных услуг путем организации дополнительного образования является одним из главных источников пополнения внебюджетных средств. Однако есть опасение перевода всех направлений дополнительного образования на платную основу и сужение возможностей для развития личности обучающихся и организации их досуга.

Таким образом, дополнительное образование является сферой освоения молодежью личностнозначимого, ценностно-наполненного, индивидуального опыта добровольно избранной образовательной деятельности по интересам. Активно развиваясь в профессиональных образовательных учреждениях, данная сфера деятельности способствует не только профессиональному самоопределению студентов, реализации знаний, полученных в базовом компоненте, но и активной социализации личности и профилактике девиантного поведения. В контексте современной концепции непрерывного образования возрастает роль дополнительного профессионального образования. Однако вопрос повышения квалификации педагогов дополнительного образования, а также расширения спектра качественных образовательных услуг дополнительного образования остается актуальной проблемой для учреждений среднего профессионального образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В. А. Юматов

Замысел строительства внутренних войск МВД России предусматривает создание высокоэффективных, мобильных, профессионально обученных и оснащенных войск, способных эффективно участвовать в обеспечении внутренней безопасности и обороны Российской Федерации [2]. Это достигается за счет профессионально подготовленных кадров, повышение квалификации которых, происходит не только на протяжении всей службы, но и не прекращается после её окончания. Положение о постоянном совершенствовании образовательного уровня и непрерывности образования офицеров можно проследить на примере профессиональной деятельности военнослужащих подразделений специального назначения внутренних войск МВД России.

Подразделения специального назначения внутренних войск МВД России – структурно обособленные подразделения, являющиеся составной частью внутренних войск и предназначенные для выполнения наиболее сложных служебно-боевых задачи в различных условиях деятельности и специальных административно-правовых режимах [3, с. 32]. Естественно, что существует государственный заказ на подготовку специалистов для подразделений, это происходит в том числе и из-за боевых потерь, как это было, например, в период вооруженного конфликта в Чеченской Республике. В настоящее время сложилась устойчивая система профессиональной подготовки, которая постоянно совершенствуется и осуществляется на основании разработанных программ в зависимости от образовательного уровня. Кроме того, сама система подготовки позволяет непрерывно повышать образовательной уровень военнослужащих.

Исходя из специфики службы и задач, возлагаемых на подразделения специального назначения, сложилась система отбора кандидатов для замещения должностей рядового и сержантского состава – это преимущественно образованные (имеющие полное среднее образование), физически развитые (имеющие спортивный разряд по военно-прикладным видам спорта), морально устойчивые молодые люди. Подобные требования предъявляются и к кандидатам для поступления в военно-учебные заведения внутренних войск, но проводится более углубленное их изучение. Для прошедших отбор кандидатов и после заключения с ними контракта начинается профессиональная служебная деятельность, в том числе и образование. После подписания контракта о прохождении военной службы военнослужащий не теряет права, гарантированного ему Конституцией РФ и законодательством, на получение образования. Наоборот, открываются новые возможности для самореализации и личного совершенствования. Так, после обучения на курсах в учебных подразделениях рядовой может получить сержантскую должность и звание. Затем, после успешного обучения в учебном центре, получить должность инструктора и звание прапорщика.

Для получения высшего образования в системе профессиональной подготовки существуют военно-учебные заведения внутренних войск (военные институты). Туда принимаются лица, как из числа гражданской молодежи, так и из числа военнослужащих. С сентября 2011 г. военные образовательные учреждения высшего профессионального образования (далее – ВОУВПО) осуществили переход от ранее существующей парадигмы образования («образование на всю жизнь»), на новую – «образование через всю жизнь». «Различные уровни профессиональной компетентности характеризуют отдельные точки профессиональной траектории специалиста, успешное выстраивание которой возможно лишь при условии следования новой парадигме – образование через всю жизнь» [4, с. 3]. С 2011 г. введены новые федеральные образовательные стандарты на основе компетентностного подхода.

В системе профессиональной подготовки офицерских кадров переход на новый образовательный стандарт связан со значительными преобразованиями и в организационно-штатной системе военных высших учебных заведений, и в направлениях подготовки. На основе нового компетентностного подхода планируется подготовка в ВОУВПО по следующим гражданским специальностям: «Психология служебной деятельности» и «Правовое обеспечение национальной безопасности». Предоставляется право выбора той или иной образовательной программы. Но при всем при этом в основу положено требование Главнокомандующего внутренними войсками МВД России, практики служебно-боевой деятельности офицеров в войсках о необходимости обеспечения приоритетности военного образования по сравнению с гражданским [1, с. 20]. Новая парадигма («образование через всю жизнь») приводит к изменению целевой функции высшего образования: в качестве основного результата деятельности вуза выступает профессиональная компетентность выпускника. Срок обучения в военном институте – 5 лет. За эти годы выпускник получает два образования: среднее военное с военно-учетной специальностью и высшее гражданское (специалитет) в соответствии с выбранной специальностью при поступлении.

Прохождение службы после получения высшего образования на офицерских должностях предусматривает повышение образовательного уровня военнослужащих. Так, для замещения должностей старших офицеров необходимо прохождение курсов повышения квалификации и академических курсов в военных и ведомственных академиях. Подготовка и повышение квалификации кадров внутренних войск осуществляются ВОУВПО внутренних войск. В дальнейшем высшее профессиональное (военное) образование военнослужащие внутренних войск, имеющие офицерское воинское звание, могут получать в Академии Министерства внутренних дел РФ. Подготовка специалистов для внутренних войск в ВОУВПО осуществляется за счет средств внутренних войск [5]. Получение послевузовского образования возможно в адъюнктурах и докторантурах министерств и ведомств, где они предусмотрены, за счет внутренних войск МВД России. Кроме этого, законом не запрещается получение дополнительного профессионального образования на заочной и вечерней форме обучения в гражданских вузах, а также продолжение образования в аспирантуре и докторантуре. Но такое образование,

не входящее в систему профессиональной подготовки военнослужащих внутренних войск, оплачивается за счет личных средств военнослужащего.

Декларативно государством гарантируется дополнительная социальная гарантия повышения уровня образования и трудоустройства военнослужащего. Так, для рядового, сержантского состава и прапорщиков, не имеющих высшего образования, предоставляется возможность внеконкурсного поступления в гражданские вузы. На участников боевых действий также распространяется такая гарантия. Офицерам и лицам, имеющим военное образование, по достижении предельного возраста нахождения на военной службе, а также при общей выслуге более 20 лет государством гарантируется право на переобучение на гражданскую специальность за счет внутренних войск МВД России. Дальнейшее личное и профессиональное развитие, повышение квалификации происходит в системе непрерывного образования, не связанного с военной службой.

Таким образом, вопреки стереотипам о низком образовательном уровне военнослужащих, система профессиональной подготовки кадров для подразделений специального назначения, позволяет получать соответствующее образование и непрерывно повышать свой образовательный уровень в интересах профессиональной служебной деятельности, на благо общества и России.

Список литературы

1. Бунин С.А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – С. 20.

2. Внутренние войска МВД России. URL: http://www.vvmvd.ru/menu2/structure/reforms/ (Дата обращения: 26.01.2012).

3. Дорохин Е.В. Правовые и организационные основы деятельности подразделений специального назначения внутренних войск МВД России // Автореф. канд. юрид. наук. – М., 2001.

4. Матвеева Т.А Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в условиях информатизации образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Нижний Новгород: РГППУ, 2008.

5. О внутренних войсках МВД Российской Федерации: федер. закон. – № 27. – Ст. 16.

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Боровикова

«Человек, – по мнению В. И. Вернадского, – впервые реально понял, что он житель планеты и может – должен – мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств или их союзов, но и в планетарном аспекте» [1, с. 28]. Но, как показало время, человек не в полной мере осознал свою разумную миссию и потому причиной нависшей над миром экологической катастрофы во многом является результат его деятельности. Надвигающийся на мир глобальный кризис связывают сегодня не только с природными и социальными факторами. Он обретает новую антропологическую природу, названную кризисом человечности. Изменения, происходящие с человеком, приобретают решающую роль в глобальных явлениях и уже не могут считаться вторичными следствиями социальных или исторических процессов. В сегодняшнем обществе перестраивается натура человека, его представления о мире и ценностях культур, отмечается кризис национальной, социальной, профессиональной идентичности человека. Все это становится причиной душевных заболеваний, проявления агрессии, жестокости и вызывает опасение за здоровье нации, вот почему сохранить бытие с «человеческим лицом» становится важнейшей задачей современного общества. Так возникает проблема экологии человека.

Профессиональное образование также несет в себе черты экологического кризиса человека, оно часто расходится с гуманистическими ценностями, не связано с собственно человеческими проблемами, с поиском смыслов и активизацией развития духовной культуры личности. Особенно опасно такое явление в педагогическом образовании. Не каждый человек может идентифицировать в себе педагога, наслоение или замещение личностного и профессионального приводит к отторжению профессии или полному слиянию с ней. И тогда его негативные переживания перемещаются во взаимодействие с детьми или в личные отношения с близкими людьми, при этом используется профессиональный стиль общения.

Рассматривая человека как часть экосистемы, наука представляет его как целостную систему. В ее основе, по мнению Дж. Р. Ройса и А. Пауэлла, лежат устанавливаемые связи между индивидуальностью человека как источника множественности образов реальности и культурными образами природы человека. Человек как индивид старается найти или сконструировать свое «я», а культура – создать осмысленный образ общественной реальности [2, с. 448]. В личности как совокупности многоуровневых и иерархических систем человека сосредоточены механизмы экологической адаптации, идентификации себя и своего поведения с экологическими инвариантами, самоорганизации и взаимодействия с другими системами.

Во второй половине XX в. наметился перелом в профессиональной сфере человека. Изменения в материальной культуре, деловой организации привели к разрыву между фактическим состоянием профессионализма человечества и новыми потребностями общества. Это потребовало не только из-

менения пропорций, содержания профессий, не только новых технологий переобучения и обучения, но и привело к изменению самого человека. Непрерывному профессиональному педагогическому образованию как интеграции наук «о духовном» творчестве человеческой личности (В. Вернадский) сегодня необходимо решать проблему сбережения, экологии бытия человека, насыщения образования духовностью, а это требует корректировки его оснований. Экологическая задача в современном профессиональном образовании приобретает свое приоритетное значение и заключается в идентификации человека с его профессиональным образом, становлении в нем профессионала при сохранении и защите собственно человеческого бытия, собственно его «человеческого образа». Профессиональное педагогическое образование немыслимо без овладения человеком экологической культурой. Она затрагивает не только знания, но и эмоциональную, ценностную сферу его бытия, определяет мировоззрение и в конечном результате духовность человека, понимаемую как внутренний мир, нравственное отношение к природе и человеку, ответственность за них. Основой экологизации непрерывного профессионального образования является формирование глобального взгляда на мир, современных представлений о человеке и его месте в природе, в зарождении чувства общности людей, человека и других существ, всей биосферы в целом, гуманизации человеческой деятельности и понимания их смысла. Главной точкой приложения образовательных усилий становится непрерывное развитие человека; и это важно в профессиональной подготовке в любой области деятельности, но особенно в педагогическом образовании.

Таким образом, основой профессиональных образовательных систем сегодня должны стать эквивалентные отношения Человека и Мира, включающие в себя нравственные, эстетические отношения, отношения любви, благоговения и преклонения перед жизнью. Сегодня в экологии введено понятие «экологическая личность». По аналогии мы может говорить и об экологическом педагоге, профессионале, непрерывно развивающем себя на протяжении всей жизни и проектирующем через образование новые формы жизни, новых людей, новый менталитет, которые смогут продолжить эволюцию человека.

Список литературы

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991.
2. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Человек: энцикл. слов. – М.: Гардарики, 1999.

ПУТИ И ФАКТОРЫ ОПТИМИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Р. Г. Сафарова

Обеспечение модернизации учебных программ – одна из приоритетных задач современной дидактики. В процессе модернизации необходимо предусмотреть возможность выбора учителем определённой программы из нескольких вариантов. Какие дидактические преимущества заложены в создании многовариантных программ? На основе дифференцированных программ учащиеся получают индивидуальное обучение с учётом их возможностей и особенностей. Качество обучения гарантируется дидактическим обеспечением и поддержкой со стороны государства. Прокомментируем данный тезис: (а) во всех школах Узбекистана образовательный процесс оснащается современной учебно-материальной базой, техническими средствами, учебной литературой; (б) в процессе обучения учащимся гарантируется гуманитарная и правовая, психологическая и физическая безопасность и защита; (в) каждому учащемуся оказывается социально-психологическая и психолого-педагогическая поддержка; (г) на основе постоянного прогнозирования развития возможностей учащихся осуществляется модернизация содержания образования; (д) учащимся предоставляется возможность бесплатного пользования ресурсами информационных центров, музеев, дворцов культуры, внешкольных образовательных учреждений.

Особое значение для объективной оценки уровня освоения знаний имеет модернизация системы аттестации учащихся при переходе на следующую ступень образования. По результатам аттестации отбираются одарённые учащиеся с целью дальнейшего развития их способностей. Одновременно в 7–9 классах проводится социализация и профориентация учащихся. Определённую роль в данном процессе играет диагностирование способностей и запросов учащихся с помощью современных технических средств.

Создание научно-практических основ постоянной модернизации содержания общего среднего образования и внедрение его в образовательный процесс приобретает общенациональное значение, поэтому в масштабе республики был осуществлён эксперимент с целью определения эффективности вводимого модернизированного содержания. В ходе экспериментальной проверки анализируется степень усвоения каждого элемента содержания учебного процесса и оценивается его социально-дидактическая значимость. Определяется также возможность применения на практике полученных знаний.

Важной проблемой школьного образования является создание равных возможностей для освоения содержания обучения учащимся городских и сельских школ. Главная цель модернизации содержания обучения состоит в подготовке школьников к общественной жизни, к деятельности в сфере науки, производства.

Модернизация содержания образования предполагает решение ряда задач, в частности, совершенствование нормативно-правовых, экономических

и содержательных основ. Наиболее важной задачей является обеспечение качества учебного процесса на основе новейших достижений наук. Содержание и качество образования должно отвечать запросам государства. С педагогической точки зрения содержание образования – это не только определённый объём знаний для усвоения учащимися, но и процесс, направлённый на личностное, интеллектуальное, творческое развитие обучаемых. В общеобразовательном процессе у учащихся формируются системные знания, умения и навыки, опыт самостоятельной деятельности и чувство личной ответственности – качества, которые наиболее высоко оцениваются в настоящее время. В содержание образования необходимо внедрить дидактические ценности, нравственные понятия и представления, оставленные нам нашими предками. Духовное совершенствование должно стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Современные экономические условия диктуют необходимость социализации учащихся, внедрение в содержание обучения новых понятий и знаний о рынке труда, поэтому формирование умений и навыков должно быть социально направленным.

Одной из важнейших задач общего среднего образования в Узбекистане является освоение учащимися национальной и мировой культуры, ориентирование их на самостоятельный жизненный выбор, самообразование и самосовершенствование. Особенно важно сегодня обеспечить качество образовательного процесса. Для этого требуется создать определённые условия, сущность которых сводится к следующему: (а) обеспечение преемственности, непрерывности и взаимосвязи всех элементов содержания образования и постоянное совершенствование на этой основе государственных стандартов образования и учебных программ; (б) оптимизация учебной, психологической и физической нагрузок; (в) создание педагогических условий для защиты и укрепления здоровья учащихся; (г) осуществление ориентированного, дифференцированного и индивидуального подходов при внедрении образовательных стандартов в учебный процесс; (д) увеличение количества часов, выделяемых на изучение общественно-гуманитарных дисциплин, способствующих успешной социализации учащихся, формированию у них сознательного отношения к труду; (е) развитие компьютерной грамотности учащихся, навыков общения на родном и иностранных языках; (ж) совершенствование педагогического процесса, направленного на профессиональную ориентацию учащихся.

Эффективность обучения напрямую зависит от своевременной модернизации содержания образования, которое обусловлено задачами формирования гармоничной личности. В последние годы особое значение придаётся интеграции и унификации учебных материалов с целью устранения перегрузки учащихся. К сожалению, большинство специалистов склонны считать, что увеличение объёма учебного материала способствует повышению уровня знаний. В этой связи следует обратить особое внимание на необходимость опоры на принцип концентризма как на один из факторов оптимизации содержания образования в современных условиях.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОБЩЕСТВЕННОМУ ЗДРАВООХРАНЕНИЮ В СВЕТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ: СИТУАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Л. Сажене
В. Ветренкене

В Литве стратегия первичной профессиональной подготовки и непрерывного образования специалистов по общественному здравоохранению требует более широкого обсуждения и пока ещё мало исследована. Обсуждаются следующие вопросы: отвечает ли данная стратегия концепции холистической медицины; готовы ли специалисты решать проблемы, поставленные глобализацией, и демографические проблемы; способны ли они достигать новых целей, стоящих перед общественным и личным здравоохранением; целенаправленно ли предпринимаются попытки преобразования высшего образования (в том числе и образования специалистов по общественному здравоохранению) в Литве и соответствуют ли они нуждам службы общественного здравоохранения? Высокий уровень службы здравоохранения нацелен на выявление тенденций в развитии непрерывного образования всех специалистов, работающих в системе здравоохранения. Более эффективная подготовка и непрерывное образование специалистов службы общественного здравоохранения возможны только в том случае, если они отвечают глобальным и региональным потребностям в решении проблем службы общественного здравоохранения. В проблематику непрерывного образования специалистов службы общественного здравоохранения входит взаимосвязь потребностей, целей и ресурсов (Mintzberg et al, 2002; Janušonis, 2000).

Цель данной статьи состоит в описании тенденций в развитии непрерывного образования специалистов по общественному здравоохранению. Авторы поставили перед собой следующие цели: (1) проанализировать концепцию социального, физического и психического здоровья как предпосылку личного благополучия в контексте гармоничного развития общества; (2) оценить положение дел в области укрепления здоровья населения Литвы; (3) обсудить деятельность специалистов по общественному здравоохранению; (4) обосновать необходимость в непрерывном образовании специалистов по общественному здравоохранению.

Концепция личного благополучия в контексте гармоничного развития общества. В обеспечении высокого качества жизни человека, благополучия и безопасности общества значительную роль играет разумное соответствие потребностей экономики, развития общества и защиты окружающей среды (Galkutė L. et al., 2003). Это соответствует принципам гармоничного развития общества. Значение концепции гармоничного развития и важности знаний, а также их практического применения возрастает во всех сферах жизни. Принципы гармоничного развития особенно важны в деятельности специалистов по общественному здравоохранению. Это явным образом подчёркнуто в определении общественного здравоохранения,

предложенном Winslow C.E. (1951) и подтверждённом Всемирной организацией здравоохранения: «Общественное здравоохранение – это наука и искусство профилактики заболеваний, продлевающее жизнь и укрепляющее здоровье и благополучие через организованную работу сообщества по созданию чистой среды, контролю над инфекционными заболеваниями, организацией врачебных и сестринских услуг по ранней диагностике и профилактике заболеваний, образование человека в области заботы о личном здоровье и развитие социальных механизмов по обеспечению каждому человеку уровня жизни, необходимого для сохранения или улучшения здоровья». Только достаточно хорошее физическое, психическое и социальное здоровье создает человеку оптимальные возможности реализовать свои возможности в жизни и работе (Juozulynas A., 2001). На качество деятельности специалистов по общественному здравоохранению влияет наличие у них знаний о тех областях жизни общества, которые непосредственно воздействуют на здоровье людей. В данном контексте непрерывное и целеустремленное образование специалистов по общественному здравоохранению становится важным условием их профессиональной компетентности.

Проблемы здоровья населения Литвы и его укрепление. Здоровье всего населения зависит от многих факторов, называемых детерминантами здоровья. Наибольшее влияние на здоровье оказывают: генетические и биологические факторы (20 %); образ жизни (50 %); окружающая среда (20 %); состояние здравоохранения (10 %) (Lalonde, 1974). Для решения этих проблем особенно актуальным становится повышение ответственности всего общества, его структур и людей за собственное здоровье и здоровье других, а также активное участие в решении проблем со здоровьем. В определении укрепления здоровья, сформулированном в Оттавской хартии, подчёркивается, что этот процесс даёт больше возможностей для сохранения и укрепления здоровья. Образ жизни легче изменить тогда, когда достигнуто понимание, изменено поведение и создана среда, поддерживающая здоровье. Основным средством укрепления здоровья является обучение его сохранению, цель которого состоит в том, чтобы сформировать поведение и точку зрения на ценности, формирующие основу для здорового образа жизни не только отдельных лиц, но и всего общества в целом. Укрепление здоровья следует рассматривать как деятельность, имеющую ясную цель: избежать болезней и плохого самочувствия, обучить людей вести более здоровый образ жизни или направить деятельность на более широкие социальные и экологические факторы.

Деятельность специалистов по общественному здравоохранению и их основные цели. Наиболее значительная роль в решении различных проблем здравоохранения принадлежит молодым специалистам в области биомедицины и общественного здравоохранения. Обучение специалистов по общественному здравоохранению относится в Литве к новой области, которая ещё не привлекла к себе значительного внимания исследователей. Требования к профессиональному развитию или непрерывному образованию специалиста по общественному здравоохранению не определены. Исследований в этой области деятельности пока недостаточно, а самих специалистов не хватает. Министерством здравоохранения Республики Литвы предусмат-

риваются следующие основные области деятельности специалиста по общественному здравоохранению: мониторинг общественного здоровья и анализ его изменений; подготовка и проведение программ по укреплению общественного здоровья и профилактике заболеваний; распространение информации о здоровом образе жизни среди различных групп населения и др.

Непрерывное образование специалистов по общественному здравоохранению. В современном обществе быстро возрастает потребность в новых знаниях, поэтому непрерывное образование становится всё более важным для всех людей в целом и специалистов по общественному здравоохранению в частности. Таким образом, внедрение и развитие непрерывного образования специалистов по общественному здравоохранению становятся особенно важными в Литве, где по демографическим причинам граждане остаются на рынке труда дольше и должны постоянно учиться вследствие развития технологии и науки. Программы дальнейшего образования специалистов по здравоохранению разрабатывались согласно правилам, установленным комитетом специалистов Министерства здравоохранения Литвы в 2011 г. Для различных целевых групп предусмотрено 285 программ, из них 26 тем (5 %) посвящены специалистам по общественному здравоохранению. Темы выбирались без опоры на какие-либо исследования или методики, поэтому сделать вывод о качестве и пользе непрерывного образования трудно. Мероприятия, организованные для специалистов по общественному здравоохранению, ориентированы только на формирование навыков здорового образа жизни.

Выводы: (а) принципы гармоничного развития особенно важны в деятельности специалистов по общественному здравоохранению. Концентрация на физическом, психическом и социальном благополучии является наиболее важной характеристикой деятельности специалиста по общественному здравоохранению, а для достижения благополучия людям нужна помощь в умении заботиться о своём здоровье и поддерживать его и за счёт этого повышать качество своей жизни. Поэтому специалистам по общественному здравоохранению необходимо целенаправленно заниматься непрерывным образованием; (б) основные проблемы со здоровьем населения Литвы связаны с образом жизни. Для их решения необходимо постоянное укрепление здоровья, в основе которого лежит информированность по медицинским вопросам; (в) общая и профессиональная компетентность, приобретённая специалистом по общественному здравоохранению, развивается при использовании холистических и системных точек зрения, в основе которых лежит социальное партнерство членов общества и стратегия его гармоничного развития. Общая и профессиональная компетентность должна лежать в основе программ обучения специалистов по общественному здравоохранению. Критерии оценки здоровья населения должны быть положены в основу определения деятельности специалистов по общественному здравоохранению и организации их непрерывного образования; (г) особенно важно развивать подготовку специалистов по общественному здравоохранению и их непрерывное образование, обеспечивающее постоянное поддержание компетентности. Распространение непрерывного образования специалистов по общественному здравоохранению отражает наличие более демократичного общества, члены

которого толерантны, отзывчивы, активны и чутки. Они способствуют гармоничному развитию общества, понимают ответственность за свою жизнь и жизнь своей страны и обеспечивают социальное, физическое и психическое благополучие общества.

Список литературы

1. Galkutė L., Navickas K., Vingelienė S. Viso ko pradžia yra maža.Regiono aplinkos centro Centrinei ir Rytų Europos biuras Lietuvoje, 2003.
2. Janušonis V. Sveikatos apsaugos sistemos organizacijų valdymas: XXI amžių pasitinkant. Klaipėda: Klaipėdos rytas, 2000.
3. Juozulynas A. Gyvenimo kokybės įvertinimo 2001–2004 metų programa. Vilnius Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministerija. Nuoroda: http://www.sam.lt/ (http://www.sam.lt/index.php?3712877550), 2001.
4. Mintzberg H., Lampel J., Quinn J. B., Ghoshal, S. The Strategy Process. New York: Prentice Hall College Division, 2002.
5. Pasaulio sveikatos organizacija (World Health Organization). Nuoroda: http://www.who.int/en/.
6. Winslow C. E. The cost of sickness and the price of health. World health organization. Palais des Nadion. GENEVA. Bulletin of World Health Organization. February, 2006. 85 (2). P. 153–158.

ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СВЯЗЕЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Т. Сулаймонова

Обобщение опыта взаимовыгодного сотрудничества Республики Узбекистан с зарубежными государствами значится в числе актуальных научных направлений. Установление новых международных связей признается в независимом государстве одной из приоритетных задач. Узбекистан выстраивает свои отношения с другими странами на новой основе, как государство с большими возможностями. Наиболее важными в структуре международного сотрудничества представляются отношения с Россией и странами Азиатского региона, которые интенсивно развиваются.

Развитие общества, обеспечение сохранности мировых культурных ценностей всецело зависят от уровня образования. Поэтому необходимо изучать мировой опыт, внедрять в практику достижения в области образования. В этом контексте всестороннее изучение опыта России и Южной Кореи заслуживает всяческой поддержки. В России в широком масштабе осуществляется разработка фундаментальных основ и теоретических исследований в направлении развития образования, в Южной Корее большое внимание уделяется внедрению в образовательный процесс информационных технологий. Во время визита в Южную Корею Президента Республики Узбекистан был подписан пакет документов о сотрудничестве между государствами в сфере образования. В этой связи особо отмечена роль внедрения информационных технологий в процесс образования, что, несомненно, повысит его эффективность. На основе договоренности налажен обмен преподавателями и студентами ведущих научных и образовательных учреждений двух государств, организуются международные конференции, совместно проводятся научные исследования. Правительство Южной Кореи выделило грант на 35 млн долларов. В рамках данного проекта 200 профессиональных колледжей и академических лицеев Узбекистана полностью оснащены современным оборудованием, 240 руководителей образовательных учреждений, педагогов и специалистов выезжали в Корею с целью повышения квалификации. Осуществлен ряд проектов за счет выделения льготного кредита со стороны Кореи на экономическое развитие и реализацию программы сотрудничества в сфере образования. Кроме того, корейским научно-производственным объединением выделено 350 млн долларов на оснащение учебных лабораторий и установку компьютерной техники в Самаркандском туристическом колледже.

В результате сотрудничества в области образования нашей республики с Россией, Южной Кореей, США, Японией резко повысился уровень эффективности обучения в образовательных учреждениях страны. Основная цель сотрудничества в образовательной области состоит в дальнейшем развитии и укреплении связей между образовательными учреждениями сотрудничающих стран, в совершенствовании системы непрерывного образования, повышении качества учебно-воспитательного процесса, активном внедрении передовых педагогических и инновационных технологий в систему образования Узбекистана.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

З. И. Исламова

Модернизационные процессы в сфере социально-экономического развития региона со всей очевидностью вскрыли недостаточный уровень кадрового обеспечения его приоритетных направлений. Провозглашенный принцип опережающего развития профессионального образования в реальной жизни остается прокламацией, поскольку практика демонстрирует скорее догоняющую позицию профессиональной подготовки кадров по отношению к преобразовательным процессам в экономике, производстве и социальной сфере региона. Существенно сократить этот разрыв и придать профессиональному образованию опережающий характер помогает активное участие Республики Башкортостан (как и большинство инновационно ориентированных регионов), во внедрении Региональной комплексной программы развития профессионального образования с учетом стратегических направлений и программ социально-экономического развития уральского региона.

Преобразовательные процессы в сфере профессионального образования Республики Башкортостан продиктованы рядом проблем, укажем основные: (а) несоответствие объема и структуры профессиональной подготовки потребностям рынка труда; (б) дисбаланс направлений профессиональной подготовки, обусловленный приоритетом гуманитарного образования над техническим; (в) отсутствие системного прогнозирования кадровых потребностей; (г) отсутствие комплексного научно-организационного сопровождения таких приоритетных направлений развития профессионального образования, как переход к новым стандартам, поиск новых парадигм социального воспитания, профориентации и развития профессиональной карьеры и др.

В русле ведущих направлений развития профессионального образования предусматривается создание межотраслевого ресурсного центра, целью которого выступает аккумуляция и концентрация интеллектуальных, материальных, экономических, информационных и научных ресурсов профессионально-образовательного пространства для реализации проектов, способствующих социально-экономическому и социально-культурному развитию региона. Ценностно-целевые основания развития профессионального образования и анализ возможных рисков в ходе его преобразовательных процессов позволяет выделить следующие направления деятельности ресурсного центра: (а) создание единого профессионально-образовательного пространства подготовки, переподготовки и научно-методического сопровождения системы профессионального образования; (в) координация и управление развитием системы профессионального образования региона; (в) интеграция науки, системы профессионального образования и рынка труда в условиях формирующейся инновационной экономики Республики Башкортостан; (г) прогнозирование и мониторинг регионального рынка труда в целях инновационного развития системы непрерывного профессионального образования; (д) создание депозитария инновационных образовательных

информационных ресурсов; (е) создание системы профориентации и популяризации профессий, наиболее востребованных региональным рынком труда; (ж) создание специализированного центра подготовки и переподготовки кадрового потенциала системы профессионального образования; (з) создание консалтинговой службы сопровождения и развития профессиональной компетентности и мобильности субъектов профессионального образования; (и) предоставление образовательных услуг по повышению квалификации и профессиональной переподготовке, обучению в аспирантуре, докторантуре, стажерской практике, интернатуре и др. Определенный круг ценностей представляют принципы деятельности ресурсного центра, ведущими из которых являются инновационность, интегрированность, многоуровневость, полифункциональность, информатизация, технологичность, вариативность, мобильность и гуманизм.

Не менее важным направлением развития профессионального образования является создание в регионе «Центра профориентации и развития профессиональной карьеры», что будет содействовать профессиональному становлению молодежи. Анализ инновационного опыта Марий Эл, Пермской области и Красноярского края убедительно показывает, что системная деятельность не должна ограничиваться профориентацией в рамках школы, результатом которой выступает выбор профессии, а должна охватывать весь путь профессионального становления человека, где ведущим показателем становится информационно-методическое сопровождение развития профессиональной карьеры. Системное информационно-просветительское сопровождение профориентации должно осуществляться с 1 по 11 класс, последовательно проходя следующие взаимосвязанные этапы: (1) развитие у младшеклассников представлений о профессиях и интереса к миру профессий; (2) актуализация у подростков значимости профессиональной деятельности и формирования готовности к профессиональному самоопределению; (3) формирование способности старшеклассников к осознанному выбору профессии; (4) формирование у обучающихся как школ, так и профессиональных учреждений основ профессионального самосовершенствования и продвижения по пути профессиональной карьеры.

Безусловно, разработчики отчетливо представляют возможные риски при создании подобного Центра. Они, прежде всего, связаны с вопросами информационно-технологического сопровождения, кластерирования, сетевого взаимодействия и финансового обеспечения.

Резюмируя вышеизложенное, важно подчеркнуть, что ценностно-целевые и содержательные основания деятельности единого ресурсного центра ориентированы на реализацию таких ключевых задач, как усиление интеграционных процессов в системе многоуровневого профессионального образования с сохранением всех ее ступеней и уровней. Реализацию Региональной комплексной программы развития профессионального образования на основе кластерирования и сетевого взаимодействия профессиональных учреждений, создание Центра профориентации и развития профессиональной карьеры направлены на поиск и реализацию новых парадигм профессионального воспитания, профориентации и будут способствовать развитию профессиональной карьеры выпускников вузов.

Список литературы

1. Асадуллин Р.М., Мустаев А.Ф., Л.А. Амирова и др. Трансформация регионального образовательного пространства [Текст] // Пед. журн. Башкортостана. – 2010. – № 4. – С. 27–55.

2. Саитов Р.И. Прогнозирование как условие успешного реформирования системы профессионального образования: моногр. [Текст]. – Уфа: Вагант, 2009.

3. Реформы образования и конкурентоспособность специалиста [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 8. – С. 3–17.

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3. – С. 2–4.

5. О стратегии социально-экономического развития Республики Башкортостан до 2020 года. Постановление Правительства Республики Башкортостан от 30 сент. 2009 г. № 370.

6. Статистический ежегодник. Республика Башкортостан: стат. сб. [Текст]: в 2 ч. Ч. 1. Башкортостанстат. – Уфа, 2010. – 204 с.

ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ НА 2012–2021 годы

Л. Л. Ляхоцкая

Воспитание человека инновационного типа мышления и культуры, проектирование акмеологического образовательного пространства с учетом инновационного развития образования, потребностей личности, общества и государства как важнейших приоритетов легли в основу Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 гг. В этом контексте чрезвычайно важными являются задачи, поставленные перед учебными заведениями системы высшего педагогического и последипломного образования Украины.

В настоящее время последипломное педагогическое образование (далее ППО) становится ведущим звеном, которое обеспечивает жизнеспособность и эффективность системы образования. Его приоритетность признана во всех развитых странах мира. Поэтому миссия ППО, на наш взгляд, заключается в обеспечении нового качества образования руководящих и педагогических кадров, способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность в ситуации нестабильности, неопределенности и постоянных перемен. По нашему мнению, функциональная модель системы ППО должна основываться на основных ее стратегических функциях:

- *аналитической* **(**ППО должно постоянно учитывать реальность социокультурной среды, что обусловливает необходимость отслеживания и всестороннего анализа ситуации в обществе, науке, образовании);
- *прогностической* (данная функция является системообразовательной, доминирующей; она объединяет научный и образовательный компоненты ППО). Следует отметить, что в системе ППО педагогическая наука приобретает новое дыхание, поскольку полностью ориентирована на практические запросы. В связи с появлением новых профессий и расширением профилей подготовки и переподготовки специалистов расширяется спектр научных исследований. Важным компонентом научной деятельности в системе ППО является аспирантура и докторантура, которые призваны наращивать научный потенциал образовательной отрасли;
- *инновационной* (инновационное развитие государства и модернизация образовательной области соответственно обусловливают инновационные изменения как в содержании последипломного образования, так и внедрении новых форм обучения в систему ППО;
- *рефлексивной* (данная функция предусматривает осуществление постоянного мониторинга качества как непосредственно непрерывного личностно-профессионального развития руководящих и педагогических кадров образования, так и развития самой системы ППО).

Отметим, что смена парадигмы образования с когнитивно-информационной на компетентностно ориентированную обусловили и актуальность компетентностного подхода к содержанию последипломного образования. В отличие от термина «квалификация», на котором акцентируется образовательно-квалификационная характеристика, «компетентность» включает кроме чисто профессиональных знаний и умений как одной из характеристик квалификации еще и такие качества, как инициативность, способность к сотрудничеству, работа в команде, коммуникационные способности, умения учиться и самостоятельно получать знания, оценивать, креативно и нестандартно мыслить, выбирать и использовать информацию. В соответствии с этим сегодня в Украине стоит вопрос о разработке государственных (национальных) стандартов повышения квалификации руководящих и педагогических кадров образования, в основу которых должны быть заложены компетенции, которые обеспечат единый подход и качество повышения квалификации. При этом внедрение стандартов и регулирование на этой основе системы образования мы рассматриваем в контексте развития современного мирового образовательного процесса, так как компетентностный стандарт рассматривается Международным экспертным сообществом как идеальный, который отображает предметные отрасли, элементы или измерения компетентностей, шкалу уровней достижений.

На сегодня в Украине остро стоит вопрос подготовки и переподготовки руководящих кадров образования. В этой связи возникает необходимость в создании отраслевой, а может, и государственной программы переподготовки руководителей учебных заведений всех уровней по проблеме «Управление изменениями в учебном заведении». Особого внимания заслуживает такая педагогическая инновация в системе ППО, как мобильное обучение, обусловленное научно-техническим прогрессом в сфере ИКТ. В действующей системе ППО Украины центром научно-методической работы по повышению квалификации руководящих и педагогических кадров образования является Университет менеджмента образования Национальной академии педагогических наук Украины. Вместе с действующей сетью областных институтов ППО его можно рассматривать как систему распределительного типа.

В этом аспекте определяется единый путь развития ППО в Украине – объединение опыта, научно-исследовательской базы, технологических ресурсов как на уровне вузов ППО, так и на уровне разных ассоциаций. Таким объединением, и достаточно мощным, является, основанный в 2009 г. Консорциум учреждений ППО. В рамках Консорциума намечено и уже рассматривается около 30 направлений сотрудничества – от разработок и реализации инновационных проектов до организации обмена сотрудниками с целью получения дополнительных знаний и опыта. В рамках деятельности вышеупомянутого сообщества вузов ППО выстраиваются две модели повышения квалификации: (1) «институтская» (классическая модель, по которой обучение осуществляют только институты ППО непосредственно в регионах); (2) «общего обучения» (объединяет усилия института ППО с другими вузами ППО, которые входят в консорциум, что представляет собой глубокую степень интеграции и сетевой общности).

Несколько слов о структурных изменениях и новых характеристиках системы ППО. Непрерывное профессиональное образование охватывает не только все традиционные компоненты образовательных систем, но и неформальное образование, самообразование, образование взрослых. По-нашему убеждению, более гармоничное соединение формального и неформального образования обеспечит целостность системы личностно-профессионального развития педагога. Пришло время создания нормативно-правового поля, которое обеспечит, в первую очередь, возможность получать образование на протяжении всей жизни на основе индивидуальных планов, пролонгированных или сжатых во времени, разных по видам, формам и методам обучения, удобных для каждого человека и его работодателя (государственного или негосударственного). Необходимо заметить, что развитие системы ППО должно происходить в сочетании национальных, региональных и местных интересов с персональными интересами педагогов, отдельных учреждений и заведений образования как заказчиков услуг.

Надеемся, что стратегия дальнейшего развития непрерывного образования в Украине будет направлена на укрепление достигнутых позиций, а также продолжение логического движения в общеевропейское, мировое научное и образовательное пространство.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЗБЕКИСТАНЕ

М. Н. Цой

Образование нельзя стереотипно относить к сфере ведомственной или отраслевой политики, а следует подходить к нему как к общенациональной, стратегически важной проблеме [1]. Приоритетное значение образования для социально-экономического развития страны определено на государственном уровне: в системе непрерывного образования Узбекистана созданы все предпосылки для обновления традиционных и развития инновационных форм обучения, позволяющих развить пожизненную учебную активность и стать органической частью жизнедеятельности каждого человека. Рассмотрим стадии непрерывного обучения, сложившиеся в Узбекистане.

Дошкольное воспитание – начальная ступень непрерывного образования. Осуществляется в разных формах: дошкольное образование, семейное образование, воскресная школа, частное дошкольное образовательное учреждение, гувернёрство. В детских садах создаются условия для духовно-нравственного воспитания детей, получения квалифицированных консультационных услуг по вопросам дошкольной подготовки детей к систематическому обучению в школе.

В Узбекистане внедрена уникальная система всеобщего 12-летнего среднего образования: после девяти лет учебы в общеобразовательной школе следующие три года учащиеся получат образование в специализированных профессиональных колледжах и академических лицеях. Система *общего среднего образования* предоставляет всем гражданам Республики Узбекистан возможность реализовать конституционное право на получение бесплатного общего образования в пределах государственных стандартов.

Школьное образование и воспитание: 9-летнее образование в средней общеобразовательной школе или в школе с углубленным изучением предмета. Общеобразовательная школа является бесплатной. Она подразделяется на начальную (3–4 года обучения) и среднюю (5 лет обучения) школы и является основным звеном системы непрерывного образования, эффективность которого измеряется тем, в какой мере оно обеспечивает готовность личности к послешкольному образованию.

Среднее специальное профессиональное образование также является обязательным и бесплатным. В академических лицеях и профессиональных колледжах учащиеся наряду с фундаментальной общеобразовательной подготовкой получают интенсивное интеллектуальное развитие, углубленное профильное обучение, профессиональную подготовку по двум – трем специальностям. Создание лицеев и колледжей и тесная связь образовательных учреждений с конкретными предприятиями позволяют ликвидировать дисбаланс распределения квалифицированных кадров на территории республики.

Высшее профессиональное образование. После обязательного образования каждый выпускник по желанию может продолжить обучение в 59 высших образовательных учреждениях и получить диплом бакалавра или магистра. Гибкая система образования дает возможность оперативного реаги-

рования на потребности социального и экономического развития общества, учет способностей и потребностей личности.

Послевузовское образование. В республике создана эффективная система подготовки, переподготовки и непрерывного повышения квалификации кадров в соответствии с изменениями в структуре экономики и потребностями общества. Большую помощь в развитии и совершенствовании непрерывного образования оказывают посольства разных стран в Республике Узбекистан и международные организации. Благодаря плодотворному сотрудничеству учащиеся и специалисты проходят стажировку, совершенствуют свой профессиональный уровень в ведущих вузах, компаниях и фирмах за рубежом.

В эпоху глобализации образованность становится важнейшим компонентом экономического развития и накопления национального богатства страны, а высокий духовный уровень населения позволяет органично формировать правовую культуру, способность народа жить и трудиться в демократическом государстве, осознавать свои права и свободы, уметь ими пользоваться в интересах личности, государства и общества. Государство заинтересовано в развитии интеллектуального и духовного потенциала страны: приблизительно 35 % населения Узбекистана – это подростки в возрасте до 16 лет и более 62 % – молодежь в возрасте до 30 лет. Расходы государства на цели образования считаются важнейшими инвестициями в увеличение национального богатства страны: Узбекистан ежегодно направляет на развитие и реформирование образования 10–12 % от ВВП и 35 % расходов государственного бюджета. Повышается престиж профессии преподавателя, растет заработная плата учителей: темпы роста заработной платы преподавателей за последние 10 лет в полтора раза опережали темпы увеличения оплаты труда в других сферах экономики. Реформирование системы образования основывается на формировании в обществе атмосферы престижности знаний, образованности и высокого интеллекта. Только люди, которые осознают необходимость гармонии национальных и общечеловеческих ценностей, располагающие современными знаниями, интеллектуальным потенциалом и передовыми технологиями, могут добиться поставленных стратегических целей развития.

На каждом этапе непрерывного образования гарантируется дальнейшее совершенствование непрерывного образования в республике, что в свою очередь способствует воспитанию толерантности и взаимообогащению культур в процессе обучения и общения, формированию готовности общества к поликультурному диалогу, диалогу с миром.

НАПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СЕРБИИ[1]

М. Станчич
А. Максимович

В докладе мы рассмотрим направления непрерывного образования педагогов высшей школы Сербии за последние пять лет, а также их планы повышения квалификации в будущем.

Данные для проведения исследования были получены с помощью анкетирования в сети Интернет и проанализированы количественно (описательная статистика, Т-тест, ANOVA). В интернет-опросе приняли участие 520 из 6000 преподавателей вузов, получивших приглашение по электронной почте. Структуру участников данного исследования можно кратко описать с помощью следующих независимых переменных, которые будут использоваться при последующем анализе данных: пол (52,5 % мужчин и 47,5 % женщин), предварительное высшее образование по укрупненным группам наук (109 преподавателей – естественные науки и математика, 156 – общественные, гуманитарные науки и искусство, 204 – технические и технологические науки и 51 – медицинские науки), факультеты, на которых работают преподаватели, по укрупненным группам наук (60 – естественные науки и математика, 137 – общественные, гуманитарные науки и искусство, 269 – технические и технологические науки и 54 – медицинские науки), ученая степень (362 кандидата наук (PhD), 85 специалистов, 50 магистров и 23 преподавателя, имеющих только степень бакалавра), опыт работы преподавателем вуза (96 – менее 5 лет, 84 – от 5 до 10 лет, 178 – от 11 до 20 лет и 162 преподавателя с опытом работы более 20 лет). Учитывая количество используемых переменных и ограниченные рамки работы, рассмотрим только те результаты, которые признаны статистически значимыми. Ниже представлены результаты проведенного исследования.

Более 94 % участников сообщили о повышении уровня знаний в области научной специализации, при этом одна четверть от общего числа участников данного исследования выбрали данный вариант как единственное направление развития за последние пять лет, т. е. вариант, который больше связан с их основной областью специализации, знаниями по предмету, а не с повышением уровня педагогической компетентности. Примерно 56 % преподавателей заявили, что в течение предыдущих пяти лет они повышали уровень знаний и навыков, связанных с методикой преподавания. Для данного варианта существуют статистически значимые различия по полу участников: ответы преподавателей-мужчин на вопрос о совершенствовании по данному направлению работы за последние пять лет разделились практически пополам, а среди преподавателей-женщин, сообщивших о прохождении такой подготовки, оказалось в два раза больше чем тех, кто ответил на данный во-

[1] Данная статья подготовлена по результатам проекта "Модели оценки и стратегии по повышению качества образования в Сербии" (№ 179060), осуществляемых при финансовой поддержке министерства образования и науки Сербии (2011–2014 гг.)

прос отрицательно (F=23,877, t=-3,631, df=518, Sig.0,000). Это можно объяснить определенными культурными установками, согласно которым профессия преподавателя больше ассоциируется с женщинами, однако данный вопрос требует дальнейшего изучения. Около одной трети преподавателей вузов сообщили о повышении квалификации в области планирования учебной деятельности и чуть больше преподавателей (36,9 %) – о совершенствовании знаний и навыков в сфере *оценки успеваемости студентов и собственной преподавательской деятельности*. Статистический анализ свидетельствует о том, что количество преподавателей вузов, которые за последние пять лет повышали квалификацию в области планирования и оценки качества преподавания, постепенно увеличивается с повышением ученого звания и преподавательской должности (уровень значимости 0,05). Мы считаем, что преподаватели постепенно осознают важность повышения уровня знаний в упомянутых сферах, и со временем их квалификация повышается. Одна из причин полученных результатов может заключаться в том, что преподаватели вузов с низкой ученой степенью продолжали учебу (по программе магистра или доктора наук (PhD)) и поэтому не могли одновременно активно развивать педагогические компетенции. Некоторые статистически значимые различия наблюдаются в отношении совершенствования знаний и навыков, связанных с методикой преподавания (F=14,160, t=3,034, df=358, Sig. 0,003), а также оценкой успеваемости студентов и собственной преподавательской деятельности (F=18,851, t=2,520, df=358, Sig. 0,012), между преподавателями, имеющими образование в области общественных, гуманитарных наук и искусства, и преподавателями, получившими образование в области технических и технологических наук, при этом первая группа значительно активнее повышала свою квалификацию в указанных сферах. Результаты анализа говорят о том, что это касается преподавателей, имеющих образование не только в сфере технических и технологических наук, но и в области естественных наук и математики, а также медицины, хотя эти различия не являются статистически значимыми. Данные результаты указывают на то, что преподаватели, предварительное образование которых лежит в сфере общественных, гуманитарных наук и искусства, проявляют бóльшую чувствительность к указанным вопросам и поэтому повышают квалификацию в этих сферах. С этим связан еще один интересный вывод: статистически более значимым (более ¾ от числа соответствующих преподавателей) показатель повышения квалификации по методике преподавания (F=111,871, t=-3,338, df=518, Sig.0,001) и планированию учебной деятельности (F=9,293, t=-2,047, df=518, Sig.0,041) за последние пять лет оказался у преподавателей вузов, работающих на факультетах, специализирующихся в областях науки, отличных от направления предварительного образования (это относится примерно к 14 % участников), чем у тех, чье образование и работа лежат в одной и той же научной сфере (квалификацию по указанным направлениям повышали примерно ½ от их числа). Поскольку самыми распространенными случаями являются преподаватели с образованием в области естественных наук, работающие на технических и технологических факультетах (45 человек), и преподаватели с образованием в области общественных, гуманитарных наук и искусства, работающие на технических и технологических факультетах (19 человек), мож-

но предположить, что именно они осознают важность педагогических компетенций и проходят педагогическую подготовку в той или иной форме на данных факультетах (которые обычно считаются так называемыми «преподавательскими факультетами»).

Направления, по которым преподаватели вузов планируют повышать квалификацию в будущем. Что касается повышения уровня знаний по предмету научной специализации, о своем стремлении совершенствоваться в этом направлении заявило большинство преподавателей (более 98 %). В случае повышения уровня знаний и навыков, связанных с методикой преподавания, о желании совершенствоваться в этой области сообщили около 87 % педагогов. Статистический анализ показывает, что преподаватели вузов, имеющие образование в области общественных, гуманитарных наук и искусства, выражают бóльшую готовность к повышению квалификации в области методики преподавания, чем педагоги с образованием в сфере естественных и технических/технологических наук (во всех случаях с уровнем значимости 0,05). Результаты анализа также говорят о том, что меньше всего стремятся к совершенствованию в данной области преподаватели, работающие на факультетах естественных наук и математики: более 20 % из них заявили о нежелании повышать уровень знаний в области методики преподавания, при этом доля преподавателей с других факультетов более чем на половину меньше (все различия статистически значимы на уровне 0,01). Мы считаем, что преподаватели с образованием в области технических/технологических наук, как правило, не видят необходимости в повышении квалификации по данному направлению, при этом преподаватели, работающие на факультетах естественных наук и математики, считают имеющиеся у них знания и навыки в этой области достаточными, поскольку их факультет во многих случаях воспринимается как «сориентированный на подготовку педагогов». Что касается улучшения знаний и навыков по *планированию учебной деятельности*, около 76 % преподавателей сообщили о своем желании повышать квалификацию в этой области, а улучшить свой уровень с точки зрения оценки успеваемости студентов и собственной преподавательской деятельности хотят 84 % преподавателей. Преподаватели с меньшим опытом работы в этой области (менее 10 лет), соответственно, имеющие более низкие ученые степени и преподавательские должности, статистически чаще выражают готовность повышать квалификацию в сфере методики преподавания, планирования и оценки учебной деятельности (все различия статистически значимы на уровне 0,01). Еще один важный вывод заключается в том, что преподаватели, которые нЮ повыдоски ы и квал м

на мысль о существовании определенного отрицательного отношения к обучению такого рода либо о недостаточном понимании его важности.

Данное исследование показало, что большинство преподавателей вузов участвовали в непрерывном образовании с целью улучшения знаний в своей области специализации и готовы продолжать повышать квалификацию по данному направлению. Отрицательный результат исследования в том, что оно не позволяет сказать то же самое о повышении квалификации по методикам преподавания и планированию и оценке в процессе обучения, особенно в отношении некоторых групп педагогов высшей школы. Это возвращает нас к истокам – к пониманию профессии преподавателя вуза, в которой, на наш взгляд, знания в основной области научной специализации (как правило, называемой предметными знаниями) и компетенции в области преподавания (также называемые педагогическими знаниями) тесно связаны друг с другом, и поэтому нельзя пренебрегать ни одним из этих видов знаний (Shulman, 1986; 1987). С учетом того, что данное соотношение меняется в зависимости от различных характеристик преподавателей вузов, будущие исследования

защищенным слоям населения с одновременной постепенной ликвидацией практики предоставления ее через дотации и льготы всем категориям населения, которые нуждаются. Одной из проблем социального характера является безработица. В Украине наблюдается сокращение работающих и рост объемов скрытой и открытой безработицы.

Перспективными методами в социальной сфере государства могут стать: (а) международное сотрудничество на рынке труда, социальных услуг (сюда входит социальное обучение, навыки работы за рубежом); (б) внедрение новых методов социальной защиты, используемых за рубежом (однако необходимо перед тем хорошо проанализировать, что и как будет приживаться в Украине); (в) улучшение системы обслуживания социально незащищенных граждан, создание большего количества организаций типа Красного Креста, «Заботы» и др.; (г) бесплатное медицинское обслуживание для нетрудоспособных граждан; (д) повышение не только налогов, но и размеров социальных пенсий и выплат и т. д. Целью государственного регулирования является также развитие национальной системы социальной защиты населения в период формирования рыночной экономики с помощью создания правовой и нормативной базы, а также разработка механизмов защиты и государственных гарантий, исходя из реальных возможностей экономики. Основными в системе социальной защиты должны стать следующие принципы: распространение защиты на лиц, работающих по найму, членов их семей и нетрудоспособных граждан; дифференцированный подход к различным социально-демографическим группам населения в зависимости от степени их экономического положения; определение уровня социальных гарантий на основе системы социальных нормативов и др.

За счет постепенного реформирования системы социальной защиты, изменения принципов организации социальной инфраструктуры можно добиться значительного экономического роста и соответствующего решения большого количества социальных проблем.

НЕПРЕРЫВНОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ

Г. П. Захаренко

В настоящее время со стороны работодателей изменяются формальные и неформальные требования как к поступающим на работу, так и к уже работающим специалистам и менеджерам. В руководящих документах вузов появились требования, касающиеся их общекультурных и профессиональных компетенций.

Под компетентностью понимается некая интегральная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Но такая способность непременно предполагает наличие знаний. Главная идея компетентностного подхода состоит в том, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [1, с. 20]. Другими словами, компетентностная парадигма образования предусматривает способность индивида самостоятельно отбирать и умение воспользоваться уже накопленными знаниями, пониманием сущности этих знания, умением и навыками применять все это различных обстоятельствах и сферах жизни. Поэтому важнейшую роль имеет непрерывное самообразование менеджеров.

Современный менеджер должен обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями: (а) уметь логически верно, аргументированно и ясно выстраивать устную и письменную речь; (б) владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; (в) уметь правильно ставить цели и выбирать пути ее достижения; (г) обладать способностью к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию; (д) обладать способностью к корректировке стратегий при достижении целей и критическому переосмыслению накопленного опыта; (е) обладать способностью анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, использовать основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности; (ж) стремиться к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации, мастерства, критически оценивать свои достоинства и недостатки, уметь их развивать или устранять и др. Он также должен обладать профессиональными компетенциям в следующих областях деятельности: проектной, производственно-технологической, организационно-управленческой, сервисной, научно-исследовательской.

Учитывая перечисленные требования, необходимо с новых позиций посмотреть на процесс обучения в вузе, на переподготовку, на повышение квалификации и на непрерывное самообразование. В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» Ж. Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых базируется образование (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), определил, по сути, основные глобальные компетентности [2, с. 37].

Согласно Ж. Делору, одна из них гласит: «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

В настоящее время Советом Европы принято определение ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Это следующие компетенции: (а) «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; (б) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, образование должно "оснастить" молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий; (в) компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте для менеджеров все большую важность приобретает: владение более чем одним языком и компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов критического суждения в отношении информации, распространяемой мультимедийными средствами и рекламой; способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

В отличие от традиционной модели обучения «ЗУН» (знания, умения, навыки) предложена новая модель включающая фазу понимание. Модель обучения «ЗПУН» (знания, понимание, умения, навыки) играет решающую роль в непрерывном самообразовании специалистов и менеджеров. В докладе подробно рассматриваются особенности непрерывного самообразования менеджеров и алгоритм обучения: знания, понимание, умения, навыки. Особое внимание в докладе уделено 10 методам современного планирования и контролю каждого этапа ЗПУН [3; 4 и др.].

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.

2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.

3. Захаренко Г.П. Процессный подход в обучении. Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы 10-й междунар. науч.-метод. конф. 26–27 окт. 2005 г. – СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2006. – 268 с. – С. 87.

4. Захаренко Г.П., Красильников А. Б. Обучение с учетом программного обеспечения Жизнь. Безопасность. Экология. 2006. – № 1–2. – С. 96–98.

ПОЛЬСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ (1971–2011 гг.)

Р. Томашевский

Бóльшая часть работ по вопросам образования в 1970-х гг. была отражением цикла международных конференций, посвященных образованию взрослых, которые были проведены между 1949 и 1972 гг. Идею непрерывного образования сформулировали на конференции в Монреале (1960), а затем ее включили в международные образовательные экспертизы. Эти идеи стали популярны в Польше. Следует, однако, обратить внимание, что их чертой было предвосхищение – ибо они появились до технологического перелома 70–80-х гг. В Польше это накладывалось на усиленную индустриализацию – последний импульс развития тяжелой промышленности, а также на «герековскую» открытость Западу. Обобщение различных международных экспертиз и оценок по вопросам образовательных стратегий осуществил в 1978 г. проф. Чеслав Куписевич[1].

Идеи непрерывного образования, образования в течение всей жизни, а также инновационного образования для будущего находили в Польше всеобщее признание. Они были отражены в польских публикациях (1973 г.) по вопросам образования (проф. Ян Щепаньски) и 1989 г. (проф. Чеслав Куписевич). Эти идеи появлялись в декларациях властей, в академических кругах, а также в образовательной практике. В те годы были созданы Центры непрерывного образования. С 1975 г. до переломного 1990 г. функционировало в общей сложности 54 учреждения такого типа, в которых обучалось около 40 тыс. взрослых учеников. Эти центры осуществляли также методическое консультирование для других учреждений образования взрослых. Однако между 1977 и 1987 г. число участников непрерывного образования в школах сократилось на 57 %, а в вузах – на 62 %. Кроме того, проблемы с транспортной и социальной инфраструктурой приводили к тому, что участниками образования взрослых были главным образом жители городов[2]. Попытки дистанционного образования (например, Телевизионный сельскохозяйственный техникум или Радиотелевизионный учительский университет) в силу технических возможностей оказались малоэффективными. После 1980 г. планировалась реформа системы непрерывного образования, которая должна была учесть специфику взрослых учеников и содержала в себе попытку соотнесения с рынком труда. В результате экономического кризиса от этой реформы отказались в 1987 г.[3]

---

[1] Kupisiewicz C. Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa, 1978.

[2] Wujek T. Oświata dorosłych. Stan i kierunki przebudowy. Warszawa; Kraków, 1989. С. 8–9 (тематический доклад № 27).

[3] Półturzycki J. Oświata dorosłych w Polsce – stan i kierunki przebudowy. Warszawa; Kraków, 1989. С. 11 (тематический доклад № 26). Основной чертой государственной системы непрерывного образования было доминирование профессионального обучения или повышения квалификации, что было связано с получением формальных прав или сертификатов для профессиональной деятельности.

В 70-е гг. в Польше были созданы также Центры усовершенствования учителей и Университеты третьего возраста. Идея «образование в течение всей жизни» уже тогда прилагалась как к сфере профессионального усовершенствования, так и к образованию как самоцели. Обе формы, однако, организовывались под патронажем государственных университетов. До 1989 г. государство по идеологическим соображениям контролировало все формы образования в течение всей жизни. На этом фоне после 1982 г. возникла также дискуссия между обществом и государством по проблеме Открытого университета[1]. В противоположность Университетам третьего возраста, инициатива создания которых первоначально исходила от врачей, идея открытого образования в ПНР была выработана педагогами вузов. Она адресовалась лицам всех возрастных групп, желавшим расширить свои знания независимо от их профессиональных или внепрофессиональных мотиваций. Открытый университет был организован в Польше в качестве негосударственного образовательного учреждения в 1986 г., но коммунистические власти превентивно по идеологическим причинам заблокировали его деятельность. В настоящее время предпринимаются попытки вернуться к этой идее, но фактически она реализовывалась в совершенно иной форме, которую проф. Богуслава Голэмбяк назвала *«возникающими ad hoc случайными, временными сообществами обучения»* – в рамках формального высшего образования (в университетах)[2].

Высоко оцениваемой и наиболее желаемой формой образования в Польше было и остается высшее образование, получаемое в академическом вузе (в оптимальном варианте – в государственном университете). До сих пор остается второстепенным вопрос о том, происходит ли это сразу же после получения аттестата зрелости, т. е. в возрасте 20–26 лет, или же на маршруте непрерывного образования в форме академического высшего образования для взрослых. Я полагаю, что этот миф родился из существовавшей прежде ограниченной доступности высшей школы, создававшей возможности обучения лишь для 10 % выпускников средних школ (до 1991 г.), а также из надежды, сохранявшейся после 1990 г., что диплом высшей школы является верительной грамотой, защищающей от безработицы. Действительно, до 2000 г. безработных среди поляков с высшим образованием практически не было.

До 1990 г. в 91 польском академическом вузе обучалось около 500 тыс. студентов, в том числе также и в рамках непрерывного образования. В настоящее время имеется уже 450 вузов, в том числе более 300 негосударственных. В общей сложности там обучается более 2 млн студентов, из них 60–70 % – в рамках непрерывного образования. Миф высшего образования и статуса интеллигента был вполне однозначным до 2000 г., и, как я полагаю, весьма позитивно мотивировал поляков к саморазвитию. Парадоксальным

[1] Там же. С. 59–60. В то время это был перенос на польскую почву британской идеи открытого университета (Wesołowska E. A. Brytyjski Uniwersytet Otwarty. Stan aktualny // Kultura i Edukacja, 1993. № 3. С. 69–77).

[2] Gołębniak B. D. Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej // Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany / Red. nauk. J. Piekarski i D. Urbaniak – Zając. Łódź, 2010. С. 257.

образом он существенно ослабел после подписания в 1999 г. и полного введения в действие в 2004 г. Болонской декларации. По мнению бо̀льшей части польской профессуры, Болонская декларация как инструмент передачи американской модели (посредственного) вуза в европейскую традицию нанесла серьезный ущерб идее университета[1]. Вузы в Польше до 1990 г. имели 20–30 % обучающихся заочно в системе непрерывного образования, в настоящее время их уже 70 %. В результате возникло явление «заталкивания» большинства вузов в сферу задач непрерывного образования. Этому благоприятствует болонская система с доминантой вузовского образования первой ступени, а также тенденция резкого сокращения программ последипломного образования, зачастую до шести месяцев.

До 1990 г., а в некоторой степени и до 2000 г., в польских условиях высшее образование (статус выпускника академического вуза) давало возможность становиться пожизненным профессионалом, что противоречит идее непрерывного образования и образования в течение всей жизни. В настоящее время это уже миф, хотя и очень привлекательный. Рынок образовательных услуг в Польше сейчас наиболее развит в сегменте высшей школы. Практически бо́льшая часть частных вузов представляет собой учреждения непрерывного образования с преобладанием взрослых студентов (90 %). Девяностые годы в Польше характеризовались лавинообразным приростом негосударственных учебных заведений и образовательных центров. Особенно динамично развивались вузы или частные учреждения непрерывного образования, реализующие задачи профессиональной переподготовки. В рамках этих тенденций были приватизированы государственные Центры непрерывного образования. Многообразие организационных форм малых частных предприятий образовательных услуг в наше время может создать впечатление организационного хаоса. Как средние школы для взрослых, опирающиеся зачастую на средства, получаемые от программы «Человеческий капитал», так и отчасти вузы характеризуются большой гибкостью. Эти учреждения охотно берутся за выполнение всяческих учебных задач, рассматривая ученика или студента как определенного рода клиента.

В городе средней величины, каким является Слупск, где до 1990 г. существовал один центр непрерывного образования, теперь таких центров пять, и все они приватизированы. Единственный до 1996 г. местный университет столкнулся в 1996–2010 гг. с конкуренцией трех частных вузов, в том числе одного академического. Отмеченная конкуренция имела место, прежде всего, в сфере предложений непрерывного образования для взрослых студентов, обучающихся в выходные дни. В регионе появились также образовательные учреждения, специализирующиеся в самоценном образовании типа Университета третьего возраста. Однако характерной чертой регионального рынка образовательных услуг является образование в сферах так называемых книжных знаний. Это означает преобладание малозатратных (с малым капиталом) частных образовательных учреждений, руководствующихся фак-

[1] Hejnicka – Bezwińska T. Szanse i zagrożenia związane z integracją różnych rodzajów wiedzy o edukacji. //Innowacje w edukacji akademickiej… С. 27 и 29 и 32–34.

тором прибыли[1]. Я полагаю, что фактор качества еще не стал определяющим на польском рынке образовательных услуг, пытающемся выполнять задачи непрерывного образования. Этот рынок в преобладающей степени ориентируется на прибыль, нежели на реализацию образовательных идей, содержащихся в международных или в польских программах: от образовательных докладов 70-х гг. до современной европейской программы «Человеческий капитал». Проф. Александр Наляскowский называет такой рынок базаром[2]. Статистические показатели могут создавать предубеждение, что поляки представляют собой общество, опирающееся на знания. Число взрослых людей, стремящихся получить высшее образование, впечатляет, но это касается преимущественно направлений гуманитарных (педагогика, политология, английская филология) или экономических (менеджмент) и в меньшей степени - юридических (преимущественно администрация). Некоторые социально-профессиональные группы, например, медсестры, учителя, сотрудники администрации, служащие военизированных структур в настоящее время преобладают на программах для взрослых с нестационарной формой обучения. Таким образом, высшая школа в Польше по-прежнему играет ключевую роль в системе непрерывного образования и с точки зрения жизненности ранее упомянутого мифа высшего образования, и в силу высокого показателя взрослых студентов (до 70 %), и по все нарастающему показателю молодежи все новых годов рождения, поступающей на программы высшего образования (в настоящее время до 60 %), а прогнозы говорят, что он вырастет до 75 %, что делает академическое образование всеобщим[3]. Однако эта тенденция, очень яркая в 2011/2012 учебном году, не подтверждает существования в Польше общества, основанного на знаниях (knowledge based society). Министр науки и высшей школы проф. Барбара Кудрицка популяризирует эту метафору как символ польского шанса на достойное место в цивилизации. Однако понятие и идея общества знаний нечетки и неоднозначны. Оно может описываться и пониматься двояко: (а) как обращение к естественным и техническим наукам, что якобы призвано привести к быстрому преобразованию экономики и общества в большой «мегатехнопарк». Польше предстояло бы стать европейской мутацией «силиконовой долины»; (б) как полное растворение польского общества с помощью непрерывного образования в глобальной и многомерной цивилизации Запада (прежде всего в технологическом, экономическом и коммуникационном аспекте). В обоих упомянутых пониманиях имеет место, однако, лишь основанное на желаемом мышление центральной администрации, частично опирающееся на «технофобию» и «техноэтику», фетишизирующих технологическое развитие, отождествляемое с прогрессом. Замечаются только те черты прогресса, которые тождественны технологическому или экономическому прогрессу и упускаются из виду человеческий фактор и культура. В этом контексте непрерывное образование не может не принять атрибутов производственности и быстрой окупаемости. Так что при-

[1] *„… рассчитанные на прибыль и эксплуатацию работающие фабрики дипломов”* – определение проф. Зигмунта Лэмпицкого.

[2] Nalaskowski A. Widnokręgi edukacji. Kraków, 2002. C. 409.

[3] Woźnicki J. Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego. Warszawa, 1998. C. 30.

нятие информации за знания сопровождается отождествлением профессиональной подготовки с образованием. Техника не может мыслить вместо нас, даже в условиях суперсложности. Она может лишь помогать нам. Я полагаю, что польская научная и отчасти образовательная администрация стремится к выдвижению в качестве идеала лозунга построения общества, опирающегося на знания, при условии, что это будет знание технологическое. Пути упомянутой социально-экономической и производственной трансмиссии отождествляются со структурами политехнических вузов, участие которых в непрерывном образовании в Польше маргинально.

Самой частой формой дополнительного образования является получение квалификации через курсы вне учебных заведений. Практически в каждом польском городе, насчитывающем не менее 15 тыс. жителей, существуют образовательные центры, организующие такие курсы. Эти учреждения очень гибки и склонны браться за любую задачу на коммерческих принципах. Это делают также некоторые профессиональные училища, средние или высшие – в особенности негосударственные. Правда, уровень оказываемых образовательных услуг в Польше оценивается компетентными органами контроля качества, однако, я думаю, что пробелы в экономической рыночной игре не способствуют во всех отношениях высокому качеству, несмотря на формальные подтверждения в виде сертификатов. Можно также говорить о дополнительном обучении в больших группах сотрудников, в которых административно навязываются новые квалификационные требования, например, получение среднего или высшего образования. В результате многочисленная группа поляков, получающих дополнительное образование через вузовские программы для работающих, делает это превентивно, сочетая свои интересы и стремления с предупреждением возможного роста требований со стороны работодателей. Все меньшее значение в реализации разных форм дополнительного образования имеют в Польше давние центры профессионального усовершенствования, которые оказались менее конкурентоспособными рядом с частными образовательными фирмами. В Польше средние или даже крупные негосударственные фирмы охотно организуют курсы усовершенствования для своих сотрудников. С одной стороны, это инвестиция в местный (фирменный) человеческий капитал, а с другой – это дает ощущение стабильной занятости участникам внутренней системы усовершенствования кадров фирмы.

После 1990 г. расширились возможности получения образования как самоцели, несмотря на то, что они также подверглись коммерциализации и давлению рынка, где знания рассматриваются как товар. Экономические обстоятельства сделали невозможным возвращение к идее открытого университета, но я полагаю, что не менее важной причиной были и остаются в Польше формальные обстоятельства, например, наличие аттестата зрелости как безоговорочного условия поступления в вуз. Поэтому большинство поляков в зрелом возрасте поступает на учебу ради образования в средние или высшие школы. Недостатком этого маршрута непрерывного образования, несмотря на то, что участники относятся к нему как к хобби и занимаются им ради собственного развития, является обязательность соблюдения определенных жестких стандартов программ и формальных требований. Правда,

дополнительным результатом является одновременно диплом, формальные квалификации или умения и компетенции, но, однако, это направление неизбежно опирается на компромисс интереса или способностей, понимаемых как антоним производительности, со школьными формами организации такого образования. Это противоречит одному из главных принципов образования как самоцели – индивидуализации путей обретения знаний, а также идеи соучастия в выстраивании образовательных программ. Считая образование как самоцель одной из форм развлечения и удовольствия, которая не должна обязательно вести к результату продуктивного знания, многие вузы приспосабливают свое предложение под представленную выше группу студентов, заинтересованных образованием как таковым.

Таким образом, в вузах появился новый тип студента, разнообразный по возрасту, интеллекту, с разными жизненными стратегиями. Для польского академического образования это так называемый «нетрадиционный студент». Он может не быть партнером профессора и соучастником порождения научного знания; но он остается человеком самореализующимся. Это можно выразить метафорой: «Самоучка пришел в вуз, так зачем ему аттестат зрелости и академическая традиция?», «Зачем какие бы то ни было формальности, уровни образования и даже дипломы?» Проф. Эва Курнатович усматривает в формальных элементах типа «аттестат зрелости» и иных свидетельств лишь барьер для образования в течение всей жизни. Таким образом, экономическая полезность обучения в течение всей жизни для экономического роста и производительности или «трудоустраиваемости» конкурирует с жизненной игрой в учебу или игрой в свободу.

Импульс глобализации наряду с постмодернистским императивом в польской педагогике привел к ряду осложнений в практике образования взрослых. Экономическая эффективность в настоящее время конкурирует с гуманитарным аспектом развития личности в течение всей жизни как в польской академической педагогике второго десятилетия XXI в., так и в практике профессионального перепрофилирования или экономической активизации. Дилемма продления времени профессиональной активности поляков (о чем заявляет правительство) до 67 лет оказывается в 2012 г. параллельна недоработкам в сфере непрерывного образования. Поляки живут все дольше, так что им придется дольше быть и профессионально активными в условиях конкуренции на рынке труда. Они будут также дольше пользоваться пенсиями. Задачей заката жизни в большей степени может оказаться активность в сфере культуры, нежели экономическая достаточность пенсии. Как длительная перспектива производственной активности, так и следующей после нее активности или пассивности в подержании своей личностной формы неизбежно заставят обратиться к стратегии образования в течение всей жизни. Дилемма – будет ли в польской педагогике после 2011 г. доминировать экономика и производственный подход или же гуманитарный подход? – остается открытой.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧАСТИЯ ВУЗОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРАСЛЕЙ ЭКОНОМИКИ

У. Ш. Бегимкулов
З. Мухамедова

В докладе рассматривается содержание и сущность методической системы, предусматривающей тесное взаимодействие высших образовательных учреждений и предприятий отраслей экономики Республики Узбекистан в процессе подготовки современных инновационных кадров, обладающих креативным мышлением, способных к внедрению инноваций в реальный сектор экономики.

Выбор Республикой Узбекистан инновационно-ориентированного пути развития способствует высокому качеству подготовки специалистов вузов и повышению уровня интеграции рынка образовательных услуг и рынка труда. Это позволит модернизировать деятельность вузов на наукоемкую, практически направленную систему подготовки специалистов. Модернизация требует глубокой интеграции научной, образовательной и инновационной деятельности, разработки и внедрения механизмов, повышающих реальную конкурентоспособность вузов путём формирования инновационно-креативного потенциала. В этих условиях главной задачей вузов является качественная подготовка инновационно-ориентированных специалистов в приоритетных областях техники и технологий на основе единого процесса получения, распространения и применения новых знаний. Такая подготовка специалистов для инновационной экономики требует формирования инновационной инфраструктуры вуза, а также соответствующей квалификации и культуры преподавателей. Совершенствование инновационной деятельности в вузе должно начинаться в научном секторе и базироваться на широком привлечении профессорско-преподавательского состава и студентов к решению инновационных проблем предприятий отраслей экономики. Исходя из этих задач, нами была разработана методическая система привлечения профессорско-преподавательского состава и студентов к инновационной деятельности отраслей экономики республики.

Цель нашей методической системы – эффективная организация инновационной деятельности и социального партнерства вуза в условиях рыночной экономики, формирование инновационного интеллектуального потенциала, обеспечение широкого участия профессорско-преподавательского состава и студентов в инновационной деятельности отраслей экономики республики.

Задачи разработанной нами методической системы: (а) совершенствование механизмов организации научной и инновационной деятельности и направление их к реальным потребностям отраслей экономики; (б) внедрение дифференцированных форм организации квалификационной практики студентов по направлениям: педагогика, наука и производство; (в) внедрение в практику интегрированных с производством инновационных форм повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Методическая система предусматривает многоэтапную деятельность по привлечению профессорско-преподавательского состава и студентов к инновационной деятельности отраслей экономики республики.

На первом этапе формируется база потребностей в инновационных разработках. Его содержанием является организация квалификационных практик студентов на предприятиях в соответствии с потребностью в инновационных разработках, формирование базы инновационных потребностей на основе запросов организаций, а также участие в конкурсах, проводимых Координационным комитетом по развитию науки и технологий.

На втором этапе профессорско-преподавательский состав и студенты знакомятся с базой инновационных потребностей путём и создают необходимые информационные ресурсы.

На третьем этапе создаются инновационные группы из числа профессорско-преподавательского состава и студентов, а также ведущих специалистов предприятий и организаций. На этом этапе осуществляется обмен информацией и консультации между кафедрами и предприятиями.

На четвёртом этапе осуществляется совместная инновационная деятельность. Проводится инновационная научная работа: студенты выполняют курсовые, выпускные квалификационные работы, подготавливаются магистерские, кандидатские и докторские диссертации.

На пятом этапе определяются результаты совместных исследований, выступающие в форме научно-технических разработок, предложений по инновационному предпринимательству, и формирование инновационного интеллектуального потенциала.

На шестом этапе – внедрение инновационных разработок в производство, в результате которого происходит модернизация предприятий, коммерциализация научных результатов и растет научный потенциал.

Внедрение методической системы рекомендуется осуществлять в следующих направлениях: (а) развитие социального партнерства с предприятиями отраслей экономики; (б) развитие научного и инновационного потенциала деятельности вуза; (в) модернизация образовательных процессов; (г) внедрение системы стимулирования эффективной деятельности. Разработанная нами методическая система позволяет вузу решать следующие задачи: по преемственности инновационных знаний, навыков и умений от поколения к поколению; выполнять инновационные научные исследования, создающие научную основу развития перспективных направлений отраслей экономики; обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров, ведущих инновационную деятельность на предприятиях отраслей экономики; повышать инновационно-интеллектуальный потенциал вуза; предлагать новые механизмы организации квалификационной практики студентов.

Для реализации методической системы предусматривается комплекс мер по совершенствованию учебной, научной и духовно-просветительской деятельности, внедрение многоэтапной организации усвоения студентами знаний и умений по информационно-коммуникационным технологиям, а также иностранным языкам. Учебный процесс приближен к будущей профессиональной деятельности выпускников.

Методическая система позволяет совершенствовать содержание и технологию обучения, отвечающую современным требованиям инновационной экономики. Особое место занимает совершенствование и развитие системы контроля качества знаний. Ядром всех этих процессов является формирование инновационной компетентности профессорско-преподавательского состава путём организации повышения квалификации на производственных предприятиях. Информатизация всей деятельности вуза позволяет поднять на более качественный уровень учебную и научную деятельность путём формирования и развития электронно-образовательной инфраструктуры, создания электронно-образовательных ресурсов.

Таким образом, предлагаемая нами методическая система привлечения профессорско-преподавательского состава и студентов к инновационной деятельности отраслей экономики создаёт возможность инновационного развития вузов в качестве важнейшей составляющей модернизации инновационной экономики Республики Узбекистан.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Я. У. Исмадияров

Рационально спроектированная организационная структура обеспечивает эффективное решение текущих и перспективных проблем, возникающих перед образовательным учреждением, создает необходимые предпосылки для рациональной организации труда как самого руководителя, так и всего процесса управления.

В настоящее время для проектирования организационных структур управления применяются четыре основных метода: метод аналогии, метод структуризации целей, экспертный метод и метод организационного моделирования.

Результаты наших исследований показывают, что методы управления и руководства взаимосвязаны, они имеют общую основу, реализуют взаимосвязанные цели и задачи. В то же время у них имеются и специфические особенности.

Среди методов воздействия руководителя основными являются организационные методы. Разумеется, для успешного их применения необходимо их использование в органическом сочетании с методами материального и морального стимулирования, с методами убеждения. Методы организационного воздействия опираются, прежде всего, на власть, формальный авторитет и полномочия руководителя, а стимулирования и убеждения – на использование материальных и духовных интересов студентов. Таким образом, методы управления – нечто более основополагающее по отношению к методам руководства. Но, с другой стороны, использование методов управления в значительной части осуществляется через деятельность педагога, соответственно, через методы руководства. Студентам необходимо прививать знания и умения искусства руководства.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ РЕНЕССАНС: М

(дополнительного профессионального), с другой, – само образование как социальный институт может инициировать создание социального кластера. В этой связи необходимо исследовать способы наращивания инновационного потенциала образования в условиях реализации кластерной политики в северных субъектах Российской Федерации. Сущность решения данной проблемы сосредоточена в интеграции образования с процессами кластеризации. Институциональной формой решения данной проблемы может стать проектирование системы непрерывного образования, нацеленной на инициацию инновационных образовательных практик на разных ступенях системы образования: (а) дошкольное – развитие общекультурных компетенций и мировоззрения дошкольников в процессе знакомства с деятельностью кластера; (б) школьное – организация инновационных образовательных практик в форме факультативных занятий на базах резидентов кластера, организация профориентации, развитие деятельности научных обществ учащихся в условиях кластера; (в) дополнительное образование – инициация проектных форм дополнительного образования по развитию метапредметных компетенций на базах резидентов кластера; (г) профессиональное – создание и реализация адекватных образовательных программ дисциплин специализаций (для кластеров) в СУЗах и вузах (например, через создание отраслевых стандартов), организация студенческих практик; (д) дополнительное профессиональное – создание специализированных программ повышения квалификации, поддержка местных кадров – специалистов, которые сохраняют специфическое знание о свойствах кластерных природных ресурсов.

Для научно-обоснованной и социально-ответственной реализации вышеизложенной идеи необходима разработка методологии проектирования системы непрерывного образования в условиях кластерных инициатив, апробация и внедрение инновационных форм образовательных практик в условиях интеграции с процессами кластеризации. Обоснованные принципы, механизмы и формы проектирования позволят развивать институциональную среду непрерывного образования в северных регионах.

Основы государственной политики Российской Федерации в северных регионах Арктики до 2020 г. и дальнейшую перспективу [1, с. 4] определяют главную задачу в области образования малочисленных народов – совершенствование образовательных программ для коренного населения, особенно в части подготовки детей к жизни в современном обществе с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях. Подобное согласование интересов системы образования и производственных кластеров открывает исключительные возможности, особенно для северных территорий в постиндустриальную эпоху, о чем свидетельствует опыт стран Северной Европы – Норвегии, Швеции, Исландии, Дании, Финляндии. В настоящее время на территориях Российского Севера реализуется кластерная политика, которая становится принципиально новым ресурсом развития системы непрерывного образования народов Севера, Сибири, Дальнего Востока. Однако в педагогике отсутствуют методологические разработки моделей интеграции образовательных систем с процессами кластеризации. Состояние

исследований по данной проблеме закрывается только социально-экономическими и политико-историческими экспликациями. В педагогике эта проблема не являлась предметом исследования. В связи с этим выявляется ряд актуальных задач по развитию системы непрерывного образования северных народов: (1) определение глоссария по проектированию системы непрерывного образования в условиях кластерной политики в северных регионах; (2) анализ базы данных о кластерах в северных субъектах РФ (Мурманский логистический кластер, туристский кластер Республики Карелия, Архангельский лесной кластер, Нефтехимический кластер Ханты-Мансийского автономного округа, Кластер энергоемких производств Нижнего Приангарья, Бурятский туристический кластер, Якутский биотехнологический кластер и др.); (3) выявление барьеров и возможностей социокультурных форм интеграции образовательных учреждений на разных ступенях системы образования с процессами кластеризации по четырем типам кластеров (промышленные районы, радиальные кластеры, «спутниковые», «огосударственные») на основе анализа проблем малочисленных народов Севера, Сибири, Дальнего Востока как особого типа социума и как специфического субъекта хозяйственной деятельности; (4) проведение научно-образовательных экспедиций по выявлению принципов развития системы непрерывного образования в условиях кластерной политики в Северных субъектах Российской Федерации», а также изучению канадского опыта кластерного развития и перестройки системы образования, изменения его социального статуса как общественного института; (5) разработка институциональных, сетевых механизмов построения сотрудничества между ключевыми участниками кластера и образовательными учреждениями на разных ступенях образования; (6) организация пилотных экспериментов в муниципальных образованиях Севера, Сибири, Дальнего Востока по конструированию вариантов (инвариантов) взаимодействия местных кластеров и сети учебных заведений в реализации образовательных проектов на разных ступенях системы образования.

Это порождает новые направления развития исследований системы непрерывного образования в педагогической науке: (а) в области управления образованием – новые принципы разработки стратегий развития системы непрерывного образования в условиях кластерной политики; (б) в области этнопедагогики – новые закономерности социально-педагогической эволюции систем непрерывного образования в северных регионах в интеграции с процессами кластеризации; (в) в области педагогического проектирования – новые принципы, механизмы, формы проектирования «ступенчатых переходов» субъекта образования в условиях интеграции с производственными кластерами; (г) в области педагогики среды – усовершенствование способов создания институциональной среды для непрерывного образования в условиях деятельности кластеров северных субъектов Российской Федерации; (д) в области дидактики и теории воспитания – усовершенствование способов конструирования содержания образовательных программ в аспекте непрерывного образования.

Список литературы

1. Концепция федеральной целевой программы «Экономическое и социальное развитие коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока до 2015 года», утв. распоряжением Правительства Российской Федерации № 1661-р. URL: http://www.1prime.ru/news/

2. Костина А.В. Национальная культура – этническая культура – массовая культура. «Баланс интересов» в современном обществе. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 216 с.

3. Методические рекомендации по реализации кластерной политики в северных субъектах Российской Федерации. Материалы Комитета Совета Федерации по делам Севера и малочисленных народов. – Управление информационного и документационного обеспечения Аппарата Совета Федерации, 2008. – 76 с.

4. Основы государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2020 года и дальнейшую перспективу // Рос. газета. – Столичный вып. № 4877. 2009. 27 марта.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Е. Р. Чернышова

Существенное воздействие на социальное развитие общества имеет кадровый потенциал системы высшего образования, та его часть, которая осуществляет профессиональную деятельность, предоставляя высококачественные образовательные услуги, и повышает профессионализм на протяжении жизни. Функционирование системы последипломного педагогического образования (далее ППО) связано, в первую очередь, с непрерывным (в течение всей жизни) образованием взрослых. Отмеченное прослеживается в контексте рассмотрения евроинтеграционных Болонского и Копенгагенского процессов, Лиссабонской стратегии создания европейского пространства высшего образования и научных исследований. Одной из стратегических задач национального социального развития, по нашему мнению, является формирование и эффективное использование кадрового потенциала системы ППО, опираясь при этом и на позитивный зарубежный опыт развития современных образовательных процессов.

Украинские ученые (А. Базиль, Я. Болюбаш, В. Грищак, В. Кремень, В. Луговой, Л. Пуховська, С. Соколов, О. Спиваковский, М. Степко и др.), изучающие проблемы международной деятельности высших учебных заведений, разрабатывают подходы к формированию концепции межвузовского развития международного сотрудничества. Несмотря на то, что за последнее десятилетие произошли значительные изменения в образовательной сфере Украины в соответствии с международными стандартами и нормами, важным сегодня остается раскрытие возможностей, помогающих современному университету интегрироваться в мировое образовательное пространство путем развития собственного кадрового потенциала и декларирования андрогогических принципов с учетом непрерывности образования. Постоянное обновление спектра образовательных услуг, технологий их производства, повышение качества кадровых ресурсов и увеличение продуктивности их профессиональной деятельности требуют формирования нового стиля мышления и методов профессиональной деятельности научно-педагогических работников, а также систематического оценивания результатов научных исследований в этой области [2; 3]. Результаты исследований показывают, что прямое перенесение опыта инновационного развития других стран на отечественную почву, некритическое отношение к советам иностранных специалистов и организаций, копирование подходов к развитию указанных процессов бесперспективны. Мы считаем, что национальные вузы должны опираться преимущественно на собственный опыт и интеллектуальные ресурсы. Неуместно тотальное заимствование форм и методов кадровой работы зарубежных учебных заведений, которые, как мы понимаем, никогда не поставят Украину в один ряд с ведущими странами мира. Однако вполне можно использовать опыт развитых стран в направлении повышения качества профессиональной

деятельности научно-педагогических работников в сфере высшего образования посредством развития ее кадрового потенциала. В этих условиях оптимальным подходом к формированию кадрового потенциала учебных заведений системы ППО является такая стратегия их развития, при которой достигается интеграция результатов исследования фундаментальных и прикладных наук с использованием собственного кадрового потенциала и привлечением позитивного зарубежного опыта [1].

Анализ зарубежного опыта и выработка рекомендаций могут осуществляться на разных уровнях с учетом обобщенных целей, концептуальных идей, методов и технологий, а также частных методик и отдельных методических приемов. Считаем, что анализ зарубежного опыта целесообразно проводить с позиций выполнения конкретных задач, отражающих современные тенденции в последипломном образовании, т. е. анализировать базовые цели и установки, концептуальные идеи, педагогические технологии и методики, формирующие новые модели образования, ориентированные на эффективное использование кадровых технологий в высшей школе. Профессиональная подготовка персонала на примере развитых европейских стран, а также Японии и США показала, что они ориентированы на введение системы перспективного программно-целевого планирования развития науки, технологий и экономики в направлении эффективного формирования кадрового потенциала [7; 11]. В развитии и использовании кадрового потенциала японские образовательные структуры реализуют кадровую политику, основанную на получении работниками профессионального опыта и высокого уровня знаний, соответствующих целям и интересам именно этой организации. Например, в США аналогичные структуры ищут специалистов, знания и опыт которых может быть использован в любой другой структуре этого вида профессиональной деятельности. Некоторые исследователи не считают, что такой подход является исключительно японским достижением, указывая, что в той или иной мере он применяется и в других развитых странах. Однако все согласны с тем, что именно в Японии этот подход наиболее эффективно развивается. Система пожизненного найма (долгосрочная гарантия занятости) как фактор стабилизации и развития кадрового потенциала распространена в Японии (от 35 до 50 % работников). Система предполагает наем работника сразу после окончания им учебного заведения и неформальное, т. е. юридически неоформленное, сохранение за ним места в структуре до обязательного выхода на пенсию. Т. Матрусова в своих работах отмечает, что профессиональная подготовка и непрерывное обучение персонала в Японии – это не только и не столько переобучение работников в связи со «старением» их квалификации, сколько планируемый процесс систематического повышения квалификации и перехода от простых к более сложным профессиям, от узкой специализации к разветвленной. Этот процесс планируется и осуществляется с учетом стратегических прогнозов развития, определения индивидуальных потребностей работников, результатов проведения постоянного мониторинга соответствия профессионально-квалификационного состава работников основным целям и задачам организации [4]. Общепризнано, что лучший мировой опыт инновационного развития кадрового потенциала накопили японские организации, имеющие самую высокую в мире производительность труда и качество инновационных продуктов. Им принадлежит лидерство во внедрении высоких тех-

нологий. Такое инновационное развитие кадрового потенциала организаций повлияло на развитие образовательных систем и технологий в этой стране [4]. Очевидно, что японский стиль управления развитием кадрового потенциала в некоторых чертах близок к традициям восприятия работниками профессиональной деятельности как жизни большой семьи. Поэтому его можно использовать, получая значимые результаты как в организационном, так и в социальном плане.

Для национальной системы высшего образования весьма интересен опыт развития образовательных систем, в основе которого лежит принцип человеческого потенциала (принцип развития). Этот принцип предполагает выдвижение на первый план реальных возможностей работника, возможность выявить и развить его способности. С применением принципа развития достаточно легко реализуются функции профессиональной подготовки и обучения персонала вуза (приведение в соответствие профессионально-квалификационного состава научно-педагогических работников с целями и задачами учреждения, быстрая и легкая адаптация новых сотрудников, непрерывное их развитие и должностное повышение). К основным факторам, определяющим престиж образовательной структуры, деятельность которых направлена на предоставление образовательных услуг, относятся ее правовой статус, корпоративная философия (искренность, гармония, сотрудничество, вклад в улучшение жизни общества), сфера предоставления услуг, контролируемая доля рынка образовательных услуг, доступ к внешним финансовым источникам, возможность привлечения человеческих ресурсов с высоким потенциалом. От престижа образовательной структуры в значительной степени зависит признание и статус работника в обществе [6; 11].

Вместе с тем развитие кадрового потенциала в управлении человеческими ресурсами в США опирается на широкую исследовательскую базу, консультативную помощь, развитую управленческую инфраструктуру, корпоративные университеты повышения квалификации [8]. На профессиональную подготовку, обучение и переобучение своих работников американские организации тратят немалые финансовые, материальные, временные, человеческие ресурсы. Так, залог успеха функционирования и развития вуза во многом определяется повышением уровня знаний студентов, индивидуального и группового интеллектуального потенциала этих учреждений. В основу организации профессиональной подготовки, обучения и повышения квалификации работников учебных заведений положены три принципа: непрерывность профессиональной подготовки и обучения кадрового состава (персонала); практическая направленность профессиональной подготовки и обучения персонала, использование активных методов обучения персонала и т. п. [5]. В последнее время для проведения непрерывного обучения работников широко используется положительный опыт японских учебных заведений в организации корпоративных университетов и внедрения кружков качества [8; 9].

Если в США профессиональной подготовке и обучению персонала уделяется больше внимания в организациях, имеющих значительное количество персонала, то в европейских странах эта тенденция наблюдается в малых структурах. Так, службы по управлению персоналом в Германии занимают одно из ведущих мест в руководящем аппарате государственных организаций. Работа по общему управлению персоналом проводится специальными

службами, численность которых зависит от количества занятых: на 130-150 занятий – один работник кадровой службы. В общей структуре этих служб особо выделяется подразделение, обеспечивающее комплектование руководящих кадров, численность которого в последнее время имеет тенденцию к увеличению [10]. Большое внимание уделяется и повышению квалификации различных категорий специалистов. Аналогичная система функционирует и в учебных заведениях.

Итак, на основе обобщения положительного зарубежного опыта развития кадрового потенциала нами определены направления и подходы к формированию кадрового потенциала учебных заведений системы последипломного педагогического образования Украины, а именно: (а) повышение внимания обучению персонала и созданию корпоративных университетов, школ новаторства, возвращение наставничества; (б) выявление резервов творческого развития персонала учебных заведений; (в) совершенствование качественных характеристик персонала, что особенно важно в условиях минимизации затрат на персонал; (г) развитие персонала как личностной составляющей корпоративной культуры; (д) распространение сертификации кадровой работы. Анализ практического зарубежного опыта развития кадрового потенциала в образовательной сфере позволил выделить важные, по нашему мнению, направления деятельности зарубежных кадровых служб, в частности: определение приоритетов стратегических целей развития учебного заведения, учет специфики предоставления образовательных услуг на основе философии профессиональной деятельности, классификация и нормирование требований к уровню профессиональной квалификации и личных качеств сотрудников, формирование высокого уровня корпоративной культуры, выявление особенностей территориального рынка труда и т. п.

Список литературы

1. Ашон Т. П. Інноваційна діяльність в Україні в контексті міжнародного науково-технічного співробітництва: автореф. дис… канд. екон. наук : 08.05.01 / Т. П. Ашон. – Донецьк, 2006. – 20 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.
4. Матрусова Т. Н. Внутрифирменная подготовка кадров в Японии // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – № 5.
5. Оболенский С. Е. Менеджмент в корпорации «Хьюлетт – Паккард» // Управление персоналом. – 2008. – № 10.
6. Пуховська Л. П., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П. Розвиток цінностей педагогів у контексті Євроінтеграції. – К., 2010. – 138 с.
7. Чернишова Є. Р. Формування інформаційно-комунікаційного освітнього середовища університету // Вісн. післядипломної освіти: зб. наук. пр. К., 2009. – Вип. 12. – С. 152–159.
8. Шакуров А. Р., Щетинина Д. С. Аутсорсинг корпоративного университета: будущее профессионального образования сегодня // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2009. – № 3.
9. Уэйн Дж. П. Обучение и развитие персонала: лучшие примеры в мировой практике/ URL: http // www.expo.trainings.ru // conference // archive
10. Bache Ian. The Europeanization of Higher Education. Pp. 231–248. Journal of Common Market Studies. V. 44. № 2. June 2006. – P. 235.
11. Communication from the Commission. The new Generation of the Community Education and Training Programmes after 2006, Brussels, 9.3.2004. COM (2004) 156 final.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕАТРАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СФЕРЕ

О. И. Волпянская
Н. А. Шмелева

Проблема совершенствования системы непрерывного профессионального образования стала особенно острой и социально значимой в театрально-художественной сфере. Основные направления развития в рамках формирования современной модели непрерывного профессионального образования в театрально-художественной сфере: (а) увеличение разнообразия образовательных программ на подготовку специалистов (допуск и «легализация» коротких программ в системе дополнительного профессионального образования, программ в режиме дистанционного обучения и т. п.); (б) изменение подходов к заказу на реализацию программ (в основе – требования профессиональных стандартов, формирование программ в привязке к национальной рамке квалификаций, требованиям работодателей); (в) соблюдение принципа преемственности в системе профессионального образования (требования к логике программ, механизмам конструирования, управленческим и методическим подходам, в т. ч. и в рамках кредитно-модульной системы); (г) либерализация рынка услуг в системе дополнительного профессионального образования за счет изменения требований к провайдерам услуг, а также финансово-экономическим механизмам ее функционирования. Реализация данных подходов будет способствовать: во-первых, внесению изменений в существующее образовательное законодательство, прежде всего в части регулирования дополнительного профессионального образования; во-вторых, разработке инфраструктурных элементов (единого реестра, депозитария, навигатора) системы управления качеством оказываемых образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования; в-третьих, разработке принципов построения программ дополнительного профессионального образования, основанных на компетентностном подходе и переходе на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Необходимость гибкого реагирования системы дополнительного профессионального образования в рамках его непрерывности на происходящие изменения требует постоянного развития научно-методического и информационного обеспечения с целью создания адаптивной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, позволяющей оперативно удовлетворять запросы руководителей и специалистов. Приоритетными направлениями этих работ в театрально-художественной сфере сегодня являются: (а) прогнозирование развития рынка труда с целью опережающей подготовки специалистов; (б) исследование рынка образовательных услуг; (в) развитие информационного обеспечения системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров; (г) формирование современного учебно-методического обеспечения системы непрерывного профессионального образования; (д) разработка современных средств проектирования и управления образовательными

процессами; (е) оптимизация международного сотрудничества; (ж) совмещение процессов обучения и консультирования, основанных на широком использовании информационных технологий в сочетании с активными методами обучения; (з) организация дистанционного обучения в форме активного взаимодействия персонала с преподавателями-консультантами через компьютерные сети; (и) создание организационно-методической среды, функционирующей в едином телекоммуникационном пространстве с широким использованием средств телекоммуникаций.

Таким образом, повышение мобильности на внутреннем рынке труда и позиционирование передовых технологий, развитие системы образовательного консультирования и дополнительного профессионального образования, другие формы деятельности будут способствовать развитию непрерывного профессионального образования в театрально-художественной сфере.

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЙ СЕКТОР ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ

Т. Прок

За время более чем 20-летнего существования негосударственные вузы Санкт-Петербурга стали неотъемлемой частью городской региональной подсистемы непрерывного образования. Процесс вхождения негосударственного сектора высшей школы Санкт-Петербурга в городскую региональную подсистему непрерывного образования можно подразделить на три основных этапа.

Первый этап охватывает период до 1917 г. Санкт-Петербург по праву можно считать местом не только становления российского негосударственного высшего образования, сложившегося на рубеже XIX–XX вв., но и прообразом современных комплексов непрерывного образования. В Санкт-Петербурге в XIX – начале XX в. было открыто 30 негосударственных высших образовательных учреждений, из них 13 общественных и 17 частных. Однако к 1917 г. их осталось только 19 (11 негосударственных вузов было закрыто). В досоветский период в структуре негосударственного (неправительственного) сектора высшей школы Петербурга было большое разнообразие учебных заведений: учебные заведения университетского типа, педагогические вузы, вузы для подготовки деятелей искусств, коммерческие, инженерно-промышленные, сельскохозяйственные вузы. Негосударственные вузы того периода оставили заметный след в истории развития образования России. Именно негосударственные вузы Санкт-Петербурга привнесли в образование новые формы: последипломное и послеуниверситетское образование, усовершенствование и повышение квалификации, а при некоторых негосударственных вузах были созданы детские сады, базовые школы и училища, что сегодня мы называем «образовательным комплексом». По сути, это были прообразы современных комплексов непрерывного образования. Неправительственные вузы Петербурга выступали в качестве своеобразной экспериментальной площадки российского образования, на несколько лет опережая внедрение этих новшеств в других губерниях страны. Многое из наследия петербургских неправительственных вузов представляется актуальным и сегодня. Так, показателен пример Петербургской академии педагогических наук Лиги образования, деятельность которой дала мощный толчок развитию педагогической мысли в России. Открытая в 1907 г., Педагогическая академия, как высший учебный и научный центр своей главной задачей считала научно-экспериментальную разработку проблем теории и практики воспитания и обучения, подготовку высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного просвещения, организаторов внешкольной работы, руководителей учебных заведений, школьных врачей. В академии была экспериментальная школа с тремя последовательными ступенями (детским садом, средней школой и высшей школой). Перед экспериментальной школой была поставлена задача организовать всестороннее изучение психофизиоло-

гической природы детей, условия детского развития и воспитания при помощи естественнонаучных методов, а также распространение сведений о закономерностях развития ребенка и психологических основах воспитания и обучения, что в те годы представляло собой пример научно обоснованного подхода к организации экспериментального учебно-воспитательного учреждения, прообраза комплекса непрерывного образования. Однако после 1917 г. все негосударственные образовательные учреждения перестали существовать, в т. ч. и вузы Санкт-Петербурга, многие из которых были преобразованы в государственные и которые успешно функционируют до сегодняшнего дня (после реорганизации и ряда преобразований деятельность Петербургской академии педагогических наук Лиги образования (1907) продолжается в деятельности современной Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Высшие женские курсы при Биологической лаборатории проф. П.Ф. Лесгафта, учрежденные Дмитриевым (1906), известны сегодня, как Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Петербургская консерватория (1862) функционирует сегодня как Санкт-Петербургская государственная консерватория (академия) имени Н.А. Римского-Корсакова, Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет свою историю отсчитывает с Петербургских высших коммерческих курсов, учрежденных М.В. Побединским (1906) и др.

Второй этап – советский (1918–1990 гг.) В этот период в Ленинграде (впоследствии в Санкт-Петербурге) существовали «квазинегосударственные» образовательные учреждения – партийные, комсомольские и профсоюзные школы, которые в рамках своих структур обеспечивали ведомственное непрерывное профессиональное образование. Некоторые из них после соответствующих преобразований в 90-е гг. стали первыми негосударственными вузами Санкт-Петербурга. Так началась новая жизнь крупнейшего негосударственного вуза России, Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (1991), который отсчитывает свою историю с 1926 г. когда была открыта Ленинградская школа профсоюзного движения. История Балтийской академии туризма и предпринимательства (1992) берет свое начало с Зональных курсов Северо-Запада по подготовке и повышению квалификации туристско-экскурсионных кадров, созданных в ноябре 1969 г. в Ленинграде решением президиума Центрального совета по туризму и экскурсиям ВЦСПС. Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права начал свою деятельность в 1994 г. с региональной организации общества «Знание». История Санкт-Петербургского университета управления и экономики начинается с 27 декабря 1990 г., когда совместным решением Исполкома Ленсовета и Ленинградского отделения Академии наук СССР был создан учебный центр, как малое государственное предприятие «Профессионал». Центр занимался переподготовкой и повышением квалификации государственных служащих и руководителей предприятий Санкт-Петербурга, Ленинградской области и других регионов России. Новые негосударственные вузы с успехом заполнили нишу по образованию взрослых, своевременно предложив населению получение второго высшего образования, а также переучивание и повышение квалификации по новым специальностям, востре-

бованным в условиях рыночной экономики, используя весь положительный опыт, накопленный в предшествующие годы.

Третий этап (с 1991 г. – по настоящее время). Деятельность негосударственных вузов Санкт-Петербурга на современном этапе происходит иначе и в качественно новых условиях. В настоящие время в Санкт-Петербурге функционирует 40 негосударственных вузов (что составляет 9 % от общего числа негосударственных вузов России), а численность обучающихся в них студентов составляет 59,3 тыс. человек. В структуре современного негосударственного сектора высшей школы Санкт-Петербурга есть крупные университетские комплексы, экономические, юридические, педагогические и иные вузы преимущественно гуманитарного профиля [см. табл.]. Несмотря на различные стартовые условия вхождения в городскую региональную подсистему непрерывного профессионального образования, лидеры негосударственного сектора Санкт-Петербурга изначально стратегически ориентированы на деятельность в рамках реализации концепции непрерывного образования, демонстрируя широкий спектр вхождения в региональную подсистему непрерывного профессионального образования и охватывая все ступени образовательной подготовки: от дошкольной до послевузовской.

Таблица

Вузы негосударственного сектора высшей школы Санкт-Петербурга в 2012 г.*

Негосударственные вузы СПб.	Год создания, форма собственности
1. Академический институт гуманитарного образования	1998 г. – негосударственное учреждение.
2. Балтийский гуманитарный институт	2004 г. – частное учреждение.
3. Балтийская академии туризма и предпринимательства	1992 г. – негосударственное учреждение
4. Балтийский институт иностранных языков и межкультурного сотрудничества	1996 г. – частное учреждение.
5. Балтийский институт экологии, политики и права	1993 г. – частное учреждение
6. Восточно-Европейский институт психоанализа	1991 г. – частное учреждение
7. Восточный институт	1994 г. – частное учреждение
8. Высшая религиозно-философская школа (Институт)	1990 г. – негосударственное учреждение
9. Европейский университет в Санкт-Петербурге	1994 г. – негосударственное учреждение
10. Институт бизнеса и права	1994 г. – негосударственное учреждение
11. Институт декоративно-прикладного искусства	1996 г. – негосударственное учреждение
12. Институт иностранных языков	1989 г. – негосударственное учреждение
13. Институт правоведения и предпринимательства	1994 г. – частное учреждение
14. Институт специальной педагогики и психологии	1993 г. – негосударственное учреждение
15. Институт телевидения, бизнеса и дизайна	1997 г. – негосударственное учреждение
16. Институт экономики и финансов	1992 г. – негосударственное учреждение
17. Международный банковский институт	1991 г. – автономная некоммерческая организация

* Источник: http://www.anvuz.ru

Продолжение табл.

18. Межотраслевой институт подготовки кадров и информации	1995 г. – автономная некоммерческая организация
19. Межрегиональный институт экономики и права	1997 г. – негосударственное учреждение
20. Национальный открытый институт России	1991 г. – негосударственное учреждение
21. Невский институт управления и дизайна	1996 г. – частное учреждение
22. Невский институт языка и культуры	1996 г. – частное учреждение
23. Петербургский институт иудаики	1992 г. – автономная некоммерческая организация
24. Русская христианская гуманитарная академия	1989 г. – частное учреждение
25. Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии	1995 г. – частное учреждение
26. Санкт-Петербургский институт управления персоналом	2002 г. – автономная некоммерческая организация
27. Санкт-Петербургский институт экономики, культуры и делового администрирования	1999 г. – частное учреждение
28. Санкт-Петербургский университет управления и экономики	1990 г. – негосударственное учреждение
29. Санкт-Петербургская юридическая академия	1998 г. – негосударственное учреждение
30. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов	1991 г. – негосударственное учреждение
31. Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права	1994 г. – негосударственное учреждение
32. Санкт-Петербургский институт гостеприимства	1994 г. – негосударственное учреждение
33. Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования	1998 г. – негосударственное учреждение
34. Санкт-Петербургский институт права имени принца П.Г. Ольденбургского	1992 г. – негосударственное учреждение
35. Санкт-Петербургский институт стоматологии	1997 г. – негосударственное учреждение
36. Санкт-Петербургский институт управления и права	1995 г. – негосударственное учреждение
37. Санкт-Петербургский Институт экономики и управления	1994 г. – частное учреждение
38.Санкт-Петербургский международный институт менеджмента	1989 г. – негосударственное учреждение
39. Смольный институт Российской академии образования	1998 г. – автономная некоммерческая организация
40. Юридический институт	1992 г. – негосударственное учреждение

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ УЧАСТИЯ ВУЗОВ ИРЛАНДИИ И РОССИИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЕ «ЭКО-ШКОЛЫ/ЗЕЛЕНЫЙ ФЛАГ»

О. Г. Мадисон
И. Райан

Международная программа «Эко-школы/Зеленый флаг» – это одна из пяти программ Международной организации по экологическому образованию – Foundation for Environmental Education (далее FEE). В каждой стране, участвующей в этой программе, ее проводит национальная общественная организация – член FEE. В Ирландии программу осуществляет организация «Ан Ташка», а в России – Санкт-Петербургская общественная организация «Санкт-Петербург за экологию Балтики». Первоначально программа была разработана только для школ, но с 2003 г. были включены детские сады и центры дополнительного образования. В 2007–2008 гг. программой заинтересовались вузы в Ирландии, России, Португалии, Исландии и Испании. В данной статье представлен положительный опыт двух из пяти стран, проводящих программу «Эко-школы/Зеленый флаг» в вузах. Следует особо подчеркнуть, что во всех пяти странах инициатива участия в программе исходила от студентов.

Программа «Зеленый кампус» – это вариант программы «Зеленая школа» (международное название, которой «Эко-школы»). Отдел по экологическому образованию организации «Ан Ташка» является национальным координатором всех программ FEE. Программа «Зеленый кампус» проводится в Ирландии с 2007 г. В настоящее время 18 кампусов официально зарегистрированы в программе, а три из них уже получили Зеленый флаг. Программа способствует практико-ориентированному экологическому образованию и мотивирует кампус стать примером заботы об окружающей среде. Предварительные исследования, проведенные в вузах, и последующая работа с ними показали значительное воздействие вузов на окружающую среду. При этом выяснилось, что кампусы мало применяют общепринятые традиционные системы экологического менеджмента. Программа «Зеленый кампус», способствующая внедрению идей экологического менеджмента по инициативе студентов, благоприятно подействовала на состояние окружающей среды, менеджмента кампуса, экологическое просвещение студентов и местного населения. Следует отметить, что программа «Зеленый кампус» не вручает Зеленый флаг за отдельный экологический проект или за внедрение новой технологии. Зеленый флаг вручается только за рассчитанное на годы планомерное управленческое и техническое совершенствование кампуса, выраженное всеми заинтересованными структурами кампуса. Семь шагов программы предписывают: (1) создание Экологического совета кампуса, включающего студентов и сотрудников; (2) проведение исследования экологической ситуации; (3) разработку и претворение в жизнь плана действий; (4) проведение мониторинга и оценки результатов; (5) обеспечение взаимосвязи между деятельностью в рамках программы с процессом обучения в

кампусе; (6) обеспечение сотрудничества внутри кампуса с регионом; (7) разработка «Зеленой Хартии».

В Ирландии отчетный этап деятельности по программе «Зеленый кампус» включает письменный отчет и демонстрацию достигнутых результатов. Экспертная группа рассматривает письменный отчет и устную презентацию представителей кампуса. Зеленый флаг вручается после проведения рекомендованных экспертной группой мер по устранению недочетов. Программа «Зеленый кампус» не единственная в Ирландии. Имеются и другие экологические проекты и программы. В Ирландии в программе «Зеленый кампус» могут участвовать все образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования. В качестве примера приводится табл., в которой показаны направления экологической деятельности нескольких учебных заведений Ирландии.

Таблица

Направления экологической деятельности
нескольких учебных заведений Ирландии

Кампус	Год получения Зеленого флага	Темы	Количество студентов
Университетский колледж Корк (University College Cork)	2010	Мусор и отходы Энергосбережение Экономия и охрана водных	

ж сов жМ су

1 ²0Q0

ы е сс р

дарственная академия образования (ВСГАО), участвующая в программе с 2008 г. и награжденная тремя Зеленый флагами. В первый год участия в программе студенты ВСГАО решили заняться темой «Рациональное управление отходами». Инициатором был естественно-географический факультет ВСГАО. Уже в первый год работы по программе была полностью реализована методика семи шагов. Более подробно о семи шагах можно узнать на сайте www.eco-schools.org. Базовой территорией для деятельности по проекту была выбрана сама Академия. Студенты провели всесторонний анализ использования бумаги в Академии и предложили свой план оптимизации ее использования и утилизации. За первый год было отправлено на переработку около двух тонн макулатуры. Однако несмотря на то, что большинство инициатив исходило от студентов, организационные и контролирующие функции в основном выполняли преподаватели.

Во второй год участия в программе студенты расширили зону своей деятельности, подключив местное население. Они провели опрос, чтобы выяснить отношение населения к селективному сбору отходов, а также исследовали возможность переработки пластиковых бутылок в городе и его окрестностях. Кроме того, они совместно с местными жители провели сбор макулатуры и пластиковых бутылок. Одним из показателей успешной работы по программе было и то, что в организации и проведении мероприятий студенты участвовали наряду с преподавателями.

В третий год участия в программе Экологический совет ВСГАО работал в тесном сотрудничестве с другими образовательными учреждениями Иркутска и Иркутского области, участвующими в программе «Эко-школы/Зеленый флаг». Все вместе они представили городским властям свой взгляд на проблему селективного сбора отходов и первые результаты своей деятельности. Городские власти инициировали пилотный проект по селективному сбору пластиковых бутылок. Кроме того, городские власти напечатали памятку для населения с полной информацией о пунктах селективного сбора различных видов отходов, а также разместили эту информацию на своем сайте. Важно отметить, что на третий год участия в программе значительная часть деятельности проводилась силами студентов.

Положительный опыт участия вузов Ирландии и России в экологической программе, представленный в этой статье, показывает различные подходы, но похожие результаты. Это не только организация процесса обучения с учетом международных рекомендаций, но и воспитание студентов активными ответственными гражданами, готовыми принимать обоснованные решения для устойчивого развития.

Проведение программы «Эко-школы/Зеленый флаг» в вузах с учетом уже имеющегося успешного опыта участия в ней дошкольных учреждений, школ, учреждений дополнительного и среднего специального образования создают базу для непрерывного ориентированного на действия образования для устойчивого развития во всем мире.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НА КИПРЕ В РАМКАХ ПРОГРАММ FEE

М. Иридес

Международная организация по экологическому образованию – The Foundation for Environmental Education (далее FEE) представляет собой сеть экологических организаций во всем мире. Ею разработано пять международных программ, основой которых является экологическое образование: «Голубой флаг», «Зеленый ключ», «Эко-школы/Зеленый флаг», «Молодые репортеры за окружающую среду» (YRE) и «Изучение леса» (LEAF). Кипрская ассоциация по охране морской окружающей среды (далее CYMEPA) стала членом FEE в 1994 г. Она отвечает за проведение всех пяти программ FEE на Кипре.

«Голубой флаг» – это программа добровольной экологической сертификации пляжей и стоянок маломерных судов. На Кипре 56 голубых флагов. CYMEPA в рамках программы «Голубой флаг» играет роль советника и помощника для муниципалитетов и организаций в проведении обязательных для программы пяти видов деятельности в области экологического образования и просвещения. Предлагаются мероприятия, предназначенные как для местных жителей, так и для туристов. Эти мероприятия ориентированы на изучение окружающей среды, разумного использования природных ресурсов, культурного наследия и соблюдения социального равенства.

«Зеленый ключ» – программа добровольной экологической сертификации учреждений индустрии туризма. На Кипре зеленый ключ вручен 13 отелям и одному ресторану. CYMEPA помогает отелям проводить тренинги и инструктажи для сотрудников отелей, гостей и организаций, сотрудничающих с отелем. Эта программа направлена на формирование понимания идей устойчивого развития и возможности их отражения в стиле жизни людей и в управлении отелем. Кроме того, CYMEPA обращает внимание на выполнение отелями их обязательств по социальной ответственности.

Остальные три международные программы FEE разработаны для образовательных учреждений. В этом году 189 Эко-школ Кипра получат зеленый флаг. Зеленый флаг – это хорошо известный международный символ, подтверждающий высокое качество экологического образования и образования для устойчивого развития, а также применение идей устойчивого развития в менеджменте. CYMEPA, Министерство образования и культуры и Педагогический институт организуют семинары-тренинги для учителей, помогая им внедрять образование для устойчивого развития через рассмотрение различных тем программы, как, например, «Энергия», «Вода», «Мусор», «Биоразнообразие», «Культура и окружающая среда» и пр. Так, тема «Лес» разработана для школ в рамках программы «Изучение леса» (LEAF).

В текущем учебном году команды 86 школ Кипра принимали участие в программе «Молодые репортеры за окружающую среду» (YRE). В рамках

этой программы CYMEPA в очередной раз провела однодневный семинар для учащихся и учителей, участвующих в программе. Во время семинара член Европейского парламента г-н Критон Арсенис выступил с докладом о программе устойчивого развития Европейского парламента и ответил на вопросы команд YRE. Сейчас на Кипре завершается конкурс YRE, на который подано большое количество работ по всем трем категориям: «Статья», «Фотография», «Короткое видео».

CYMEPA занимается образованием для устойчивого развития и вне программ FEE. Например, она проводит тренинги для сотрудников организаций и компаний, занимающихся морскими перевозками. Однако большая часть деятельности CYMEPA по образованию для устойчивого развития проходит в рамках программ FEE, которые показали себя мощным двигателем и полезным инструментом для достижения цели.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ВКЛАД В СОХРАНЕНИЕ КЛИМАТА: МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРОГРАММА «ИЗУЧЕНИЕ ЛЕСА»

Б. Х. Бьернстад
О. Г. Мадисон

«Изучение леса» – Learning about Forests (LEAF) – одна из пяти международных программ Международной организации по экологическому образованию – Foundation for Environmental Education (FEE). Программа «Изучение леса» развивается очень активно. К ней присоединяются всё новые страны. Сейчас она проводится в 21-й стране мира. Цель программы – предоставить детям знания о лесе и о том, как люди взаимодействуют с лесом. В каждой стране-участнице программа осуществляется общественной организацией или специально аккредитованным учреждением. В Норвегии программу проводит Институт расширения леса, а в России – Санкт-Петербургская общественная организация «Санкт-Петербург за экологию Балтики».

В настоящее время человечество расходует больше ресурсов для производства товаров и услуг, чем наша планета может восполнить. Сокращение и уничтожение лесных массивов угрожает продовольственной, энергетической и климатической безопасности. В то же время при сохранении лесов мы получаем все преимущества, предоставляемые нам экосистемами, в том числе обеспечение пресной водой, сохранение биоразнообразия и защиту от эрозии почв и наводнений. Сокращение лесов может вызвать серьезные проблемы в обеспечении населения водой, продовольствием и топливом. Кроме того, это может привести к незащищенности от таких природных катаклизмов, как оползни.

Сегодня тысячи школ участвуют в кампании по посадке деревьев. Это стало возможным при основной поддержке японской компании Panasonic. В 2012 г. она обеспечивает восстановление и расширение лесных массивов в 60 странах мира. Посадка деревьев – один из видов образовательной деятельности, проводимой в рамках программы «Изучение леса», поскольку она отражает ключевую роль леса в сохранении климата, биоразнообразия, а также как источника пищи и энергии.

Многие образовательные учреждения России участвуют в посадке деревьев. Наиболее активны в проекте Panasonic, проходящем в рамках программы «Изучение леса», Брянская и Иркутская области. Образовательные учреждения Санкт-Петербурга, Калининградской и Ленинградской областей, Карелии и Татарстана тоже участвуют в проекте. В 2011 г. в рамках проекта учащиеся вместе со своими учителями посадили 12000 деревьев. В 2012 г. планируется посадить 15000 деревьев. Школы, детские сады и учреждения дополнительного образования сочетают в своей деятельности по посадке деревьев теоретические и практические аспекты. Они всегда рассматривают посадку деревьев с точки зрения ее значения для устойчивого развития и сохранения климата. Например, дети, участвующие в программе «Изучение леса», знают, что житель России в среднем вызывает выбросы 10–15 т CO_2 в год. Это значит, что чтобы стиль жизни человека был CO_2-нейтрален, ему необходимо сажать 2–3 дерева в год. А если человек часто путешествует на

самолете, эти цифры могут быть в 10–20 раз больше. Важно отметить, что в рамках программы «Изучение леса» рассматривается не только экологическая роль лесов, но также их экономическая, социальная и культурная ценность. Леса – это не только уникальные экосистемы, поглощающие и удерживающие CO_2, но и необходимый источник сырья для лесного сектора экономики. Кроме того, они исключительно важны как рекреационные территории, они дают возможность сохранить местные традиции и ремесла. Веками леса вдохновляли художников и писателей на создание шедевров. Рассмотрение всех этих аспектов в образовательном процессе программы «Изучение леса» обеспечивает ориентированное на действие образование для устойчивого развития.

Имея необходимые знания и навыки, мы сможем обеспечить сбалансированное управление природными ресурсами, что поможет снизить риск возникновения бедствий и конфликтов и обеспечить твердую основу для восстановления и устойчивого развития.

ПЕРСПЕКТИВЫ ФИНСКО-РОССИЙСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПО ВОПРОСАМ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В. Торвинен

У России и Финляндии длинная общая история, только с 1917 года они стали существовать как независимые государства, а весь долгий процесс формирования, познания и самоопределения они прошли как единое целое. Учитывая эту общую историю, следует преодолеть культурные различия и соперничество, чтобы раскрыть заложенный творческий потенциал, вытекающий из соседства культур. Системы образования обоих государств переживают сходные трудности, связанные с необходимостью включения маргинальных групп населения в процесс непрерывного образования. В докладе утверждается необходимость создания творческой команды, которая будет включать представителей обоих государств и разработает единую стратегию развития непрерывного образования с ориентацией на моральное воспитание и ценностные ориентации граждан. Запуск данной стратегии должен изменить представления об образовательных учреждениях и системе непрерывного образования, а также изменить роль государства в этом процессе.

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. II.

тов участвовали в работе выбранных социальных партнеров (сообществ религиозных, этнических меньшинств, различных НГО, государственных предприятий или коммерческих компаний). В процессе обучения действием студенты получали помощь от преподавателей, которые регулярно проводили индивидуальные или групповые консультации для студентов и представителей социальных партнеров (наставников), которые помогали студентам формулировать задачи и успешно интегрироваться в сообщество. Такого рода исследование подчеркивает важность практического сотрудничества, при котором ни преподаватель, ни студенты, ни социальные партнеры не обладают монополией на знания. При решении реальных проблем или задач, возникающих в деятельности социальных партнеров, все участники процесса (преподаватель, студенты и социальные партнеры) становятся равноправными партнерами, учащимися и соавторами формируемых знаний.

Исследование новой образовательной реальности – обучения действием – проходило в несколько этапов, в ходе которых использовалась триада методов исследования: теоретические построения метода исследовались путем целенаправленного сбора эмпирических данных, опыт специалистов-практиков и целевых групп (студентов, преподавателей и социальных партнеров) сравнивался с помощью техники фокус-группы, а также было проведено письменное структурированное исследование на основе индивидуальных интервью и активного наблюдения (Vandzinskaitė, 2011; Vandzinskaitė et al., 2010). В докладе представлены результаты заключительного этапа исследования – опроса и активного наблюдения. Опрос был направлен на выяснение индивидуального опыта преподавателей (12) и студентов (30), участвовавших в тестировании метода обучения действием[1], с углубленным изучением конкретного опыта взаимодействия между участниками, организации предмета, педагогического процесса, совместной работы с социальными партнерами, возникающих проблем и их особенностей. Участникам были предложены вопросы по следующим темам: педагогический сценарий (изменения организации курса, задач, оценки и т. п.), специфика освоения новых ролей всеми участниками (преподаватели, студенты, социальные партнеры) и взаимодействия между ними, оценка учебной эффективности и возможности обучения действием по личному мнению каждого. Кроме того, участникам опроса была предоставлена возможность выделить положительный и отрицательный опыт применения метода обучения действием. Цель данной оценки заключалась в определении и интерпретации социокультурных и институциональных условий для реализации метода и построения партнерских отношений.

На всех этапах исследования применялись методы активного наблюдения, с помощью которых все участники (преподаватели, студенты и социальные партнеры) могли наблюдать и принимать участие в общественных обсуждениях. В 2007–2009 гг. было проведено два семинара, посвященные распространению опыта педагогических работников, принимавших участие в

[1] Опрошенные преподаватели и студенты участвовали в различных курсах: прикладная антропология и сообщества, маркетинг, специальная педагогика и теория образования, социальная антропология, местное самоуправление, коррупция и политика по борьбе с коррупцией.

тестировании метода обучения действием, на которых они поделились своим опытом, рассказали о проблемах, с которыми им пришлось столкнуться, и выводах дидактического характера. Кроме того, были организованы встречи для обсуждения результатов сотрудничества всех участников (преподавателей, студентов и социальных партнеров). По окончании семестра, посвященного обучению действием, были проведены три мероприятия с целью оценки достижений студентов. Неформальные беседы и обсуждения помогли в выяснении наиболее важных проблем, с которыми столкнулись участники, рассмотрении проблемных ситуаций и поиске решений на основе диалога. Это способствовало отбору участников, которые смогли раскрыть наиболее очевидные контекстуальные аспекты применения обучения действием и обеспечить широкий набор примеров уникального успешного или неудачного опыта при применении нового метода с точки зрения дисциплинарной специфики курса и уникальности условий его реализации (например, исключительность развитых компетенций, характеристики организации, в которой проходила практика, особенности студентов и т. п.).

Данные, полученные на стадии интервью, подтвердили результаты других этапов исследования (фокус-группа, качественное исследование с помощью анкетирования), что свидетельствует о реальных преимуществах, полученных всеми группами участников. Благодаря сотрудничеству между организациями, сообществами, коммерческими предприятиями и учреждениями высшего образования повысилось доверие работодателей к вузам, а также готовность к будущему сотрудничеству. Работа студентов принесла пользу организациям: они подготовили заявки на финансирование по реальным проектам (например, обратились в городскую администрацию с просьбой о поддержке организации местных и международных мероприятий и получили финансирование, подготовили заявки в структурные фонды ЕС), провели ряд различных социологических исследований для организаций (например, опрос среди жителей города по вопросам использования и качества питьевой воды). В некоторых случаях помощь студентов оказалась особенно эффективной (например, одна сельская община получила финансовую поддержку, а исследовательская работа и консультации студентов для населения создали прецедент сотрудничества между университетом и сельскими сообществами). Личные преимущества связаны не только с развитием профессиональных компетенций студентов, но и с расширением перспектив построения карьеры. Кроме того, пользу получили местная общественность и сам вуз.

Обучение действием позволило добиться положительных учебных результатов, а также принести пользу социальным партнерам. Таким образом, обучение действием позволило им реализовать несколько целей:

1) *идея обучения действием воплощается путем изучения того или иного предмета при выполнении конкретных необходимых и полезных работ для общественности.* Исследования и консультации, проведенные студентами для населения, создали прецедент сотрудничества между университетом и сельским населением, открыв для университета новые направления деятельности как регионального учреждения. Сельские общины высоко оценили поддержку со стороны студентов, поскольку молодые, организованные люди с помощью своих знаний, энергии и идей помогли им опре-

делить приоритетные направления деятельности, предложили способы решения проблем, оказали содействие в разработке и реализации небольших проектов;

2) *между студентами как будущими специалистами в области государственного управления и активистами местных сообществ и социального окружения начали устанавливаться партнерские отношения, открывая для студентов возможности трудоустройства*. Подтверждением такой партнерской деятельности является тот факт, что нескольким студентам была предложена работа административно-управленческого характера в организациях, где они проходили свою практику в рамках проекта обучения действием;

3) *начало построения личных и социальных отношений между студентами и представителями общественности.* В качестве положительного примера один преподаватель (участник исследования) рассказал о случае, когда представители сообщества (пожилые люди и председатель общины) пригласили студентов приехать на несколько дней летом, устроить экскурсию (например, показать болота).

Исследование показало, что гражданский потенциал обучения действием проявлялся довольно слабо: студенты и социальные партнеры практически его не замечали, а последние иногда даже не предоставляли студентам возможности участвовать в полноценной деятельности. По словам одного преподавателя, это «*часть нашей культуры*», в данном случае – следствие особенностей Литвы как бывшей советской республики. Тем не менее аспекты гражданской деятельности иногда раскрывались совершенно неожиданно в форме той или иной конкретной задачи, правильно подобранной социальным партнером (учреждением, организацией), позволяющей включить в практическую работу в рамках обучения действием элементы рефлексии, целостного совершенствования личности, критического мышления в процессе восприятия культурного разнообразия общества. По мнению преподавателей, личностные и интеллектуальные компетенции отражают не столько интеллектуальное развитие, сколько «способность распознавать и решать социальные проблемы, анализировать конкретные ситуации, планировать работу и т. д.». В то же время гражданские компетенции ориентированы на «личность как таковую» и показывают, каким должен быть человек: «человек не может оставаться в стороне от социальных изменений, окружающей среды, а должен выражать четкую личную и гражданскую позицию».

Результаты исследования свидетельствуют о положительной оценке и пользе обучения действием для всех групп участников, и в то же время отражают ряд проблем, касающихся адаптации данного инновационного метода, в частности, трудности организации обучения данного вида, недостаток компетенций и опыта сотрудничества у участников. Когда студенты были лучше мотивированы и относились к учебе ответственно, преподаватели помогали им формулировать и согласовывать задачи, устанавливать контакты с социальными партнерами, управлять рефлексивной работой, урегулировать конфликтные ситуации и т. п., а социальные партнеры становились наставниками, принимая ответственность за учебную деятельность студентов в сообществе/организации. По словам одного преподавателя, успех реализа-

ции идеи обучения действием на практике возможен, если студент, преподаватель и социальные партнеры будут действовать как единая команда, подобно «альпинистам, связанным одной веревкой».

Участники процесса обучения действием положительно оценивают возможности метода как для академической, так и для социальной среды в плане создания нового учебного содержания, сориентированного на решение реальных социальных проблем, при участии в процессе обучения социальных партнеров и местных сообществ. Участники особо отметили предоставленную студентам возможность обучения в другой учебной среде, проверки себя в реальных практических ситуациях, выяснения ценностей, точек зрения и интересов. При оценке результатов эксперимента социальные партнеры сделали акцент на знакомстве студентов с социальным миром и практической деятельностью, умении применять теоретические знания при выполнении полезных задач в организациях, а также проявлении установок в профессиональной деятельности студентов.

Список литературы

1. Vandzinskaitė D. *Mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinė adaptacija Lietuvos universite*. Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2011.

2. Vandzinskaitė D., Mažeikienė N., Ruškus J. Educational impact of service-learning: evaluation of citizenship and professional skills development, 2010. – P. 50–58.

О ВНЕДРЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ В РОССИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. И. Косенко

В октябре 2011 г. в экспертном сообществе «Российский сетевой интеллект» был проведен опрос экспертов с целью выявления их мнения о современном состоянии российского образования. Экспертный опрос, в котором приняли участие 565 респондентов, показал в целом негативное отношение экспертов к итогам реформирования российского образования в течение последних двух десятилетий. Об этом свидетельствуют следующие данные: 49,8 % респондентов считают, что проведенные реформы существенно снизили качество образования в стране, а 16,9 % опрошенных уверены, что качественное образование становится менее доступным для широких масс. Большинство респондентов не поддерживают ключевые изменения в сфере образования: против перехода на ЕГЭ высказались 66 % опрошенных, против введения Болонской системы – 57 %, против перехода на подушевое нормативное финансирование школы – 61 % всех респондентов. О необходимости сохранения единой общеобразовательной школы (по модели советского школьного образования) также высказалось большинство респондентов (76 %)[1]. Таким образом, есть основание считать, что российское образование сегодня переживает серьезный кризис, и решать накопившиеся проблемы нужно, так как без качественного образования не удастся осуществить ни одну из стратегических задач на этапе становления в России социального государства.

Мировой опыт убеждает нас в том, что основой современного эффективного образования является система непрерывного образования, обеспечивающая широкое внедрение в учебный процесс дистанционных технологий. В этой связи обратимся к российской практике.

Проведенный анализ законодательства Российской Федерации показал, что вопросы использования дистанционных технологий в образовании в правовых актах затрагиваются, однако, четкой, детально проработанной нормативной базы пока нет. Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» в качестве одного из приоритетных направлений развития образования в России указывает на необходимость внедрения информационных технологий, в том числе и технологий дистанционного обучения. Их использование, по мнению разработчиков Федеральной программы развития образования, должно способствовать повышению доступности образовательных технологий, а также вхождению России в мировое образовательное пространство. В то же время, указанная программа содержит лишь декларацию о намерениях развития системы образования в России, но не конкретизирует путей ее реализации применительно к каждой конкретной задаче или аспекту, в том числе и к дистанционному обучению.

[1] Экспертный опрос «Образование в России». URL: http://www.RUSRAND.ru

Действующий «Порядок использования дистанционных образовательных технологий в РФ» утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 г. № 137. Этот документ устанавливает общие для всех образовательных учреждений правила использования дистанционных образовательных технологий при осуществлении различных образовательных программ общего, среднего и профессионального образования. Под дистанционными образовательными технологиями понимается осуществление процесса обучения таким образом, при котором взаимодействие педагога и обучающегося происходит полностью или частично опосредовано техническими средствами и осуществляется на расстоянии. Целью такого обучения является предоставление возможности обучаться на удалении от образовательного учреждения. В соответствии с данными правилами порядок и объемы использования дистанционных образовательных технологий определяются непосредственно самим образовательным учреждением и могут осуществляться для каждой формы обучения самостоятельно. Кроме того, их использование для тех специальностей, в которых предполагается обучение только по очной форме, разрешено в отношении блоков общих гуманитарных, социально-экономических и общих математических дисциплин.

Для реализации дистанционных технологий образовательное учреждение должно иметь специальные кадровые и материально-технические предпосылки, а именно специально подготовленный педагогический и иной персонал и оборудование для дистанционной связи, кроме того, образовательное учреждение имеет право вести такое обучение и в филиалах. Для персонала и преподавателей должны проводиться программы повышения квалификации в области дистанционных образовательных технологий. Документооборот может быть представлен в электронной форме с использованием цифровой подписи, однако, наличие всех сведений об обучаемом на бумажных носителях является обязательным. При осуществлении обучения с использованием дистанционных технологий все субъекты указанного процесса должны иметь доступ к учебным планам и учебно-методическим комплексам, в том числе в электронной форме. Сами учебно-методические комплексы должны отвечать требованиям государственных стандартов, кроме того, они могут дополняться специальными справочными изданиями и словарями, периодическими, отраслевыми и общественно-политическими изданиями, научной литературой, хрестоматиями, ссылками на базы данных, сайтов, справочные системы, электронные словари и сетевых ресурсов.

В целях облегчения доступа детей-инвалидов к образованию Приказом Министерства образования и науки РФ от 21 сентября 2009 г. № 341 «О реализации постановления Правительства Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 525» были утверждены «Требования к оснащению рабочих мест и центров дистанционного образования детей-инвалидов компьютерным, телекоммуникационным и специализированным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного образования детей-инвалидов». В них определяются также вопросы материально-технического и организационного обеспечения организации доступа детей-инвалидов к дистанционным образовательным технологиям.

С учетом изложенного, мы приходим к выводу: существующая нормативная база не в состоянии обеспечить массовое внедрение дистанционных технологий в практику российского образования. Необходимо разработать и стандартизировать основы дистанционного образования как самостоятельной формы обучения. А для этого в национальном законодательстве об образовании следовало бы, прежде всего, решить задачу отражения дистанционной формы обучения в государственных образовательных стандартах. Необходимо сформулировать конкретные требования к обеспечению учебного процесса с использованием дистанционных технологий и к качеству образования. В специальном нормативном акте должны быть перечислены все виды учебных занятий, которые могут осуществляться дистанционно, а также требования к образовательному уровню персонала и материальной базе образовательного учреждения, осуществляющего обучение с использованием дистанционных технологий. В этом же акте, как нам представляется, следовало бы сформулировать требования к содержанию и форме учебно-методического комплекса, используемого при осуществлении дистанционного обучения, а также требования к организации учебно-методической помощи обучаемым, в том числе в форме консультаций с использованием дистанционных технологий.

Решение поставленных задач позволит создать необходимые предпосылки для успешного формирования в России системы непрерывного образования.

АССОЦИАТИВНО-СИНЕКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОТВОРЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. А. Новоселов

Уже давно обсуждается вопрос о том, что в структуре общего и профессионального образования необходимо значительное место отводить творческой составляющей взаимосвязанных процессов развития, воспитания и обучения растущего человека [3]. Это тем более необходимо в аспекте учёта индивидуальных, личностных потребностей обучаемых. При этом необходимо не только развивать творческие способности учащихся, но в творческой деятельности необходимо дать учащемуся возможность развиваться как личности и научиться самостоятельно и, насколько это возможно, максимально осознанно творить образ «Я». Не менее важно, чтобы этот процесс способствовал росту творческого потенциала самого педагога, преподавателя как ведущего субъекта образовательного сотрудничества в школе, колледже и вузе. Решению этой задачи должны служить специальные психолого-педагогические технологии взаимодействия педагогов и учащихся, технологии сотворчества, которые позволят развить творчество учащегося и творчество педагога в единстве трех аспектов: с ориентацией на актуальный уровень развития творческого потенциала; с ориентацией на самостоятельный выбор учащимся возможной сферы будущей профессиональной деятельности; с ориентацией на перспективное развитие лучших человеческих, духовных качеств субъектов творческого образовательного процесса [2].

В настоящее время лишь известная ассоциативно-синектическая технология (далее АСТ) развития сотворчества [2] способна обеспечить все указанные аспекты психолого-педагогического фасилитационного взаимодействия субъектов образования. Приведенное далее описание вариантов АСТ развития креативности субъектов образовательного процесса послужит в основных своих чертах ориентиром для создания комплекса индивидуальных, личностно ориентированных педагогических технологий, реально применимых для широкого использования в учреждениях образования, с максимально возможным учётом потребностей субъектов сотворчества в саморазвитии.

Прежде чем перейти к описанию АСТ, отметим её необычность и перспективы её применения. Подчеркивая необычность АСТ, мы намеренно дали самому известному ее варианту несколько спорное название: «Дизайн искусственных стихов» [1], вполне отдавая себе отчёт в том, сколько вопросов оно вызовет. Название «искусственные» обозначает лишь то, что эти стихи – результат технологии развития творческого воображения. Они «конструируются», «проектируются» из элементов японских поэтических миниатюр – хайку, хокку и танка, а затем превращаются в визуальные образы и проекты. Использование традиционной японской поэтической миниатюры для целей развития креативности обучаемых и педагогов объясняется самой структурой этих стихотворений, теми возможностями их дофантазирования, додумывания, которые заложены в их природе. При этом конструирование новых, уже «не японских» стихов направлено не на массовую подготовку поэтов, а на

развитие креативности человека, работающего с этими стихами, а затем на перенос актуализированной креативности в сферу конкретной проектной, творческой, исследовательской деятельности вне зависимости от того, каков объект этой деятельности. Такой перенос обеспечивает новое видение, новые смыслы и новые перспективы развития, совершенствования избранного для сотворчества объекта.

Алгоритм организации учебно-творческой деятельности субъектов образовательного процесса с применением АСТ состоит из следующих шагов.

1. С целью подготовки учащихся к применению ассоциативно-синектических технологий их включают в игры с применением известных эвристических методов.

2. Педагог обсуждает с учащимися роль комбинирования. Он обращает их внимание на то, что целью комбинирования является поиск нового смысла в каждой из полученных случайным образом комбинаций известных элементов предмета деятельности.

3. Педагог беседует с учащимися о фантазии, воображении, о поиске и комбинировании новых образов, о том, что это доставляет радость, удовольствие и предлагает научиться видеть красоту нового и испытывать удовольствие от процесса ее создания. Научиться этому можно с помощью чтения и поиска новых смыслов в японских трехстишиях – «хайку», «хокку» и пятистишиях «танка» (возможно комбинирование стихов детских поэтов, сказок, стихов философского содержания и т. д.).

4. После чтения хайку и танка педагог предлагает учащимся выбрать наиболее понравившиеся. Он обращает внимание на то, что эти стихи и их фрагменты можно рассматривать в качестве «деталей» поэтического конструктора или «поэтических кубиков» для «сборки» из них новых уже не японских стихов или рассказов и сказок. Эти элементы содержания, элементы-образы и элементы-эмоции можно изменять, усиливать, «перекрашивать» и «перекраивать» под индивидуальное видение мира, под индивидуальный «размер души». Например, можно провести «механическую обработку» деталей конструктора посредством добавления и перестановки знаков препинания, удаления (прибавления) слов, а затем попытаться найти новые смыслы, новые образы, вызывающие эмоциональный отклик. Сам факт такой «механической обработки» и «сборки» вызывает необходимость использовать для обозначения сконструированных стихов новое название – «искусственные стихи».

5. Педагог показывает пример комбинирования «деталей» поэтического конструктора, а затем каждый учащийся самостоятельно составляет комбинацию выбранных стихотворных элементов так, чтобы в его воображении появилась совокупность образов, вызывающая определенные эмоции или память о пережитых эмоциях. Полученная комбинация может быть построена без ритма и рифмы. Учащиеся должны постараться усилить эмоциональный эффект полученной комбинации ее дальнейшим переконструированием и видоизменением. Эта деятельность по комбинированию образов и провокации эмоций активизирует образное мышление. При этом процесс образного мышления сочетается с процессом аналитического мышления, так как им контролируется конструирование, «сборка» поэтической комбинации.

6. Подчинение конструкции из элементов-образов и элементов-чувств ритму и рифме. Таким способом моделируется состояние одновременной работы сознания и бессознательного над одним и тем же объектом. Активное взаимодействие педагога и учащихся в «рифмовании» полученных ими комбинаций поэтических образов способствует формированию атмосферы сотворчества и повышает вероятность достижения творческого результата. Сотворчество педагога и учащихся, конечно же, не ограничивается совместным «рифмованием». Значительно более важным мы считаем совместное «открытие» и «изобретение» новых смыслов, комбинирование смыслов, открытых учащимися и педагогом независимо друг от друга, разработку вариантов полученных поэтических образов.

7. Педагог помогает учащимся осмыслить тот факт, что по содержанию деятельности процесс проектирования новых поэтических образов может быть связан с поиском аналогий для технических объектов, для ситуаций, которые могут возникать в конкретных видах деятельности.

8. Педагог организует связанную с рожденными в искусственных стихах образами учебно-творческую деятельность в сфере интересного для учащихся вида творческой деятельности. Этот переход необходимо организовать как можно быстрее (а в идеале – параллельно) после завершения работы над искусственным стихотворением. Например, педагог может предложить обучаемым выбрать любой материальный объект (объект техники, быта, профессиональной деятельности и т. д.), либо упоминаемый в созданном стихотворении, либо связанный с содержанием и образами стихотворения. Затем ставится задача усовершенствования этого объекта, например, с помощью одного из ассоциативных методов активизации мышления. В ходе работы по совершенствованию выбранного технического объекта педагог предлагает учащимся сосредоточить свои усилия не столько на модернизации конструктивных элементов усовершенствуемого объекта техники, сколько на поиск его новых потребительских качеств.

9. Педагог организует логически обоснованный переход от учебно-творческой деятельности с использованием АСТ к работе по реализации полученных идей, например, в рамках учебно-производственной деятельности или принятого к исполнению проекта.

Как показал опыт, применение данной технологии гарантирует достижение каждым учащимся творческого результата в выбранной сфере деятельности, развитие способностей к творчеству, включая их рациональную и эмоциональную составляющие. Опыт применения АСТ в образовательном процессе привёл к её усилению посредством введения визуальной составляющей, т. е. включения в нее элементов визуального проектирования поэтических образов.

Список литературы

1. Дизайн искусственных стихов: Проект Сергея Новоселова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.

2. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.

3. Новоселов С.А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1997.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

А. А. Хасанов

Взаимосвязи наук находят адекватное отражение в учебных предметах, представляющих по существу основы соответствующих наук – в этом проявляется один из аспектов дидактической проблемы межпредметных связей. Все отрасли современной науки тесно связаны между собой, поэтому и учебные предметы не могут быть изолированы друг от друга. Межпредметные связи являются дидактическим условием и средством глубокого и всестороннего усвоения основ наук в процессе обучения, способствуют более глубокому усвоению знаний, формированию научных понятий и законов, совершенствованию учебно-воспитательного процесса и оптимальной его организации, формированию научного мировоззрения. Кроме того, они способствуют повышению научного уровня знаний учащихся, развитию логического мышления и их творческих способностей. Реализация межпредметных связей устраняет дублирование в изучении материала, экономит время и создает благоприятные условия для формирования умений и навыков учащихся. Проблеме исследования межпредметных связей посвящено большое количество работ, в которых используются не только различные определения этого термина, но и различные типы классификаций видов межпредметных связей.

Многие авторы отмечают, что реализация межпредметных связей способствует осуществлению всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Одна из эффективных форм реализации межпредметных связей заключается в решении прикладных задач, при этом отмечается, что межпредметные связи – это связи реальной действительности, отражающие объективность мира и, следовательно, должны определять содержание, методы и формы обучения. В педагогической литературе имеется более 30 определений категории «межпредметные связи», различающиеся в подходах к их педагогической. В своем понимании этого термина мы опираемся на определение, данное И. Д. Зверевым и В. Н. Максимовой [1]. Межпредметные связи – это единство целей, функций, содержательных элементов, учебных дисциплин, которые, будучи реализованы в учебно-воспитательном процессе, способствуют обобщению, систематизации и прочности знаний, формированию обобщенных умений и навыков, в конечном итоге – формированию целостного научного мировоззрения и качеств всесторонне и гармонически развитой личности.

Содержание любого учебного предмета можно рассматривать как дидактическую систему, связующую функцию в которой выполняют ведущие идеи. Ведущие идеи выполняют функцию системообразующих связей в содержании предметов, вокруг которых и происходит объединение его структурных элементов в единую систему. Ведущие идеи в процессе обучения могут выполнять интегрирующую функцию. Учебный материал, изучаемый на межпредметной основе, таким образом, способствует обобщенному характе-

ру познавательной деятельности учащихся. Межпредметные связи можно рассматривать как необходимый элемент системы предметного обучения, ибо предметы и их отношения не могут быть противопоставлены друг другу. Систематичность обучения – педагогический принцип, осуществление которого позволяет, сообразуясь с возрастными возможностями учащихся, достигать системности их знаний. Объединяя учебные предметы в систему, межпредметные связи выполняют только им присущую функцию – обобщение знаний и на этой основе формирование целостного мировоззрения и целостной личности.

Опираясь на работу В. Н. Максимовой [2], можно отметит, что предметные связи осуществляются на следующих уровнях: (а) на уровне предметов, принадлежащих к разным циклам (общепредметные или межцикловые связи); (б) на уровне предметов одного цикла, принадлежащих к одной группе или разным группам предметов (внутрицикловые связи); (б) на внутрипредметном уровне. Все эти связи подвижны, переходят одна в другую, диалектичны. Межпредметные связи осуществляются и на уровне форм обучения («межпредметные» семинары, практикумы, экскурсии, факультативы и отдельные факультативные занятия, поисковая краеведческая работа, вечера, выставки и т. д.), и на высшем уровня (интегративные, связи между предметами в целом). Вопрос о путях осуществления межпредметных связей – это один из важнейших аспектов общей проблемы совершенствования методов обучения. Разработка теоретических основ межпредметных связей в учебной теме, с точки зрения раскрытия ее ведущих положений, даёт возможность применить механизм выявления и планирования межпредметных связей к конкретным темам изучаемого учебного предмета.

Список литературы

1. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
3. Аликулов С. Методические основе развития общетехнических знание умений учащихся посредством межпредметных связей: дис. … канд. пед. наук. – Ташкент: Пед. ун-т им. Низами, 2008. – 148 с.
4. Мусурмонов О. Дидактические основы межпредметных связей математики и трудового обучения в общеобразовательной школе: дис. … канд. пед. наук. – Ташкент, УзНИЙИ, 1988. – 135 с.

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ*

М. Г. Сергеева

Особенности процесса профессионального экономического образования в значительной степени определяются содержанием федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. При разработке и использовании образовательных стандартов экономического образования выделяются и реализуются принципы: (а) целесообразности, (б) оптимальности, (в) адресности, (г) приемлемости (д) сочетания доступности и прогрессивности. Сформулированные в образовательных стандартах требования определяют: содержание экономического образования (перечень учебных дисциплин, объем и структура содержания образования); уровень подготовки выпускников по экономическим специальностям (профессиональные компетенции, область и объекты его профессиональной деятельности); учебно-программное и учебно-методическое, финансовое и материально-техническое обеспечение экономического образования; процедуры, технологии, средства контроля соблюдения и оценки достижения действующих образовательных стандартов; процедуры, технологии, средства аттестации и диагностики обучающихся; формы и содержание отчетов о состоянии процесса экономического образования на всех уровнях.

При формулировке *второго* условия, суть которого заключается в обеспечении инновационного характера экономического образования, мы исходили из того, что для современной профессиональной школы актуальными становятся инновации в образовательном процессе. Основными признаками инноваций, определяющими характер экономического образования, являются следующие: комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества); удовлетворение новой потребности; целевые изменения и др.

Для инноваций в процессе экономического образования, на наш взгляд, важно учитывать их основные структурные составляющие, предложенные К. Я. Вазиной, Л. А. Мирошниченко, В. П. Симоновым, П. И. Третьяковым и др.: (а) деятельностная структура – мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты; (б) субъектная структура – инновационная деятельность всех субъектов образовательного учреждения; (в) уровневая структура – взаимосвязь инновационной деятельности субъектов на международном, федеральном, региональном и др. уровнях; (г) содержательная структура – конкретные новшества в деятельности образовательного учреждения; (д) дидактическая структура – взаимодействие субъектов и объектов экономического образования; (е) организационная структура включает в себя этапы диагностики (прогностической, собственно организационной, практиче-

* В статью вошли материалы, полученные в результате научного исследования, проводимого в рамках гранта РГНФ.

ской, обобщающей, внедренческой). Таким образом, инновации выступают и средством, и способом повышения эффективности экономического образования обучающихся.

Третье педагогическое условие предполагает осуществление экономического образования в рамках контекстной образовательной среды. Контекстный подход в экономическом образовании имеет следующие особенности – усвоение содержательных элементов учебного материала в контексте будущей профессии; овладение различными видами деятельности также в контексте будущей профессии. Одним из главных способов реализации контекстных технологий обучения исследователи называют обеспечение соответствия учебно-познавательной деятельности специфике (содержательной и структурной) профессиональной деятельности. Четкое определение контекстного содержания экономического образования и представление его в виде модулей способствует повышению эффективности экономического образования студентов.

Важным условием эффективности экономического образования студентов является то, что оно сопровождается личностно ориентированной диагностикой уровня профессиональной подготовки студентов. Личностный аспект эффективности экономического образования студентов выражается в проблеме подготовки конкурентоспособного специалиста, как способности выпускника вуза выдерживать конкуренцию на рынке в сравнении с аналогичными объектами. Диагностика является фактором эффективности экономического образования студентов.

Как фактор обеспечения эффективности экономического образования диагностика и самодиагностика способствуют получению ответов на вопросы: соответствие учебного плана и основной профессиональной образовательной программы требованиям ФГОС с указанием перечня блоков дисциплин, объемов в часах и года издания учебной программы; соответствие содержания подготовки требованиям ФГОС по каждому направлению и специальности с указанием перечня блоков учебных дисциплин, наименования показателей и их соответствия; востребованность выпускников по каждому направлению и специальности. Экономическое образование в соответствии с этими положениями характеризуется повышенным уровнем индивидуализации обучения, особенно на стадиях освоения специальных дисциплин и дисциплин специализаций.

В процессе экономического образования согласно Болонской декларации важны следующие результаты: (а) академическое качество, под которым понимается не только мастерство в сфере исследований, преподавания и распространения знаний, но и вклад в развитие личности; (б) способность выпускников профессионального образовательного учреждения найти работу на рынке труда в течение всей жизни; (в) мобильность во всех смыслах – пространственная, временная (непрерывное образование и повышение квалификации), программная мобильность как предоставление возможностей многократного доступа к образованию и личная гибкость.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р. К. Хакимова

С современной точки зрения непрерывное профессиональное развитие может рассматриваться, как возможность адаптации трудовых ресурсов к требованиям изменяющегося производственного процесса, к изменениям нормативно-правовых требований, к условиям функционирования рынка труда.

1. Потенциальный потребитель образовательных услуг дополнительного профессионального образования – человек, который не всегда может самостоятельно решить проблему повышения собственной квалификации. Одна из задач непрерывного профессионального образования – активизировать социальную и образовательную сферы жизнедеятельности человека. Включаясь в систему профессионального образования, человек не только получает знания и умения по отдельным профессиональным программам, но и узнает методы поиска работы и т. п. Однако проблема в том, что предлагаемые рабочие места нельзя в большинстве случаев назвать привлекательными, так как они не только не обеспечивают достойную заработную плату, но часто ниже средней в регионе, а иногда и ниже прожиточного минимума. Федеральными государственными стандартами определены общие и профессиональные компетенции и набор квалификаций, которые позволяют обеспечить готовность человека к дальнейшему трудоустройству. Эффективно используя интеллектуально-личностный потенциал, компетенции, предоставляемые профессиональным образованием и дополнительной профессиональной подготовкой, специалист получает возможность найти достойную работу, закрепиться на ней и обеспечить себе условия карьерного роста в организации. Новые или восполненные профессиональные знания и умения способствуют преодолению проблем, вызванных изменениями в технологии производства и в условиях на рынке труда.

2. Эффективность непрерывного профессионального развития работника во многом зависит от состояния государственной системы профессионального образования и обучения. Между тем приходится констатировать сложившиеся негативные явления в подготовке специалистов начального и среднего профессионального образования: (а) профориентация в школе направлена только на высшее профессиональное образование; (б) бюджетные образовательные учреждения, ориентированные на потребности рынка труда, находятся не в равных условиях с коммерческими учреждениями профессионального образования, которые ориентированы на «модные профессии», не отражающие развития бизнеса и изменений на рынке труда; (в) учебные заведения начального и среднего профессионального образования испытывают трудности при прогнозировании развития собственных образовательных услуг на перспективу, так как предприятия не имеют долгосрочных планов кадрового развития; (г) ценность профессионального образования стала определяться в большей степени ложными представлениями молодежи о престижности профессий и специальностей, а не востребованностью кадров на производстве и в сфере услуг; (д) рабочие места по массовым профессиям и

специальностям остаются непривлекательными для молодежи (низкая зарплата, неудовлетворительные условия труда, отсутствие социальных гарантий и т. д.).

3. Профессиональные образовательные программы учебных заведений, построенные на основе модульно-компетентностного подхода, дают возможность выбора необходимых модулей образовательной программы или компетенций, востребованных работодателем, но освоенные модули этих программ не имеют подтверждения на межрегиональном и международном уровне для сопоставления и сравнения уровня качества подготовки на каждом этапе или в рамках конкретных компетенций. Преодоление отставания в материально-техническом оснащении производственного процесса восполняется применением имитационных технологий, которые ускоряют процесс усвоения знаний. Большое внимание образовательными учреждениями уделяется разработке и внедрению критериальной системе оценивания и инструментарию оценки. Работодатели активно привлекаются к разработке этой системы оценки и участию в оценивании практических работ; результаты применения объективно отражают степень сформированности профессиональных компетенций и готовности к профессиональной деятельности. Именно профессиональная деятельность способствует самосовершенствованию специалиста, росту его профессионализма, позитивному изменению личности, формированию профессиональной культуры.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС НАКОПЛЕНИЯ, ТРАНСФОРМАЦИИ И ТРАНСЛЯЦИИ НОВЫХ ЗНАНИЙ

А. Э. Сулейманкадиева

Рассматривая непрерывное образование как процесс трансформации и трансляции новых знаний, на наш взгляд, целесообразно подойти к нему с позиции теории управления новыми знаниями. Идея проектирования образовательного процесса в вузе на основе управления знаниями высказана Е.Н. Глубоковой [1]. Процесс управления знаниями должен проходить одновременно в трех основных направлениях: люди, процессы и технологии. Здесь необходимо рассмотреть взаимосвязь трех основных компонентов (элементов), участвующих в процессе трансформации и трансляции новых знаний: людей, процесса и технологий. Компонент «люди» (преподаватели, сотрудники, работодатели, студенты) необходим для установления контактов и взаимодействия между лицами, обладающими знаниями и их потребляющими. Компонент «процессы» связан с разработкой процедур обмена знаниями, механизмов мотивации и привлечения людей к участию в обмене знаниями (образовательные программы, программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, создание и использование возможностей образовательной среды вуза, организация образовательного процесса на основе современного научного и учебно-методического обеспечения, научные исследования преподавателей и студентов, мониторинг качества образовательного процесса). Третий компонент, «технологии», ориентирован на развитие технологической инфраструктуры для накопления (сохранения) опыта и коммуникации (базы данных библиотек, электронные ресурсы по поддержке учебных курсов и дисциплин, внутренние сети и другие информационные технологии в вузе, непрерывно обновляющиеся образовательные технологии в учебном процессе). Сочетание этих трех компонент позволяет показать взаимосвязь процесса генерирования знания (в системе непрерывной науки), процесса накопления, трансформации и передачи знания (обучения) в системе непрерывного образования (вуз, колледж, учебное заведение), процесс использования знания в организации, т. е. воплощение идей, проектов в новые товары, услуги и работы (реальная экономика, бизнес-структура), передача нового знания, воплощенного в новые товары, услуги и работы, потребителям (отдельным индивидуумам, личностям). Теперь новое знание создает в сознании личности новый подход к его модернизации, совершенствованию, обновлению уже созданного продукта, а это, в свою очередь, генерирует новое мышление, новое видение, новый образ жизни, новую культуру поведения и т. д. [2]. Взаимосвязь между данными компонентами, на наш взгляд, можно показать в виде следующей модели (рис.).

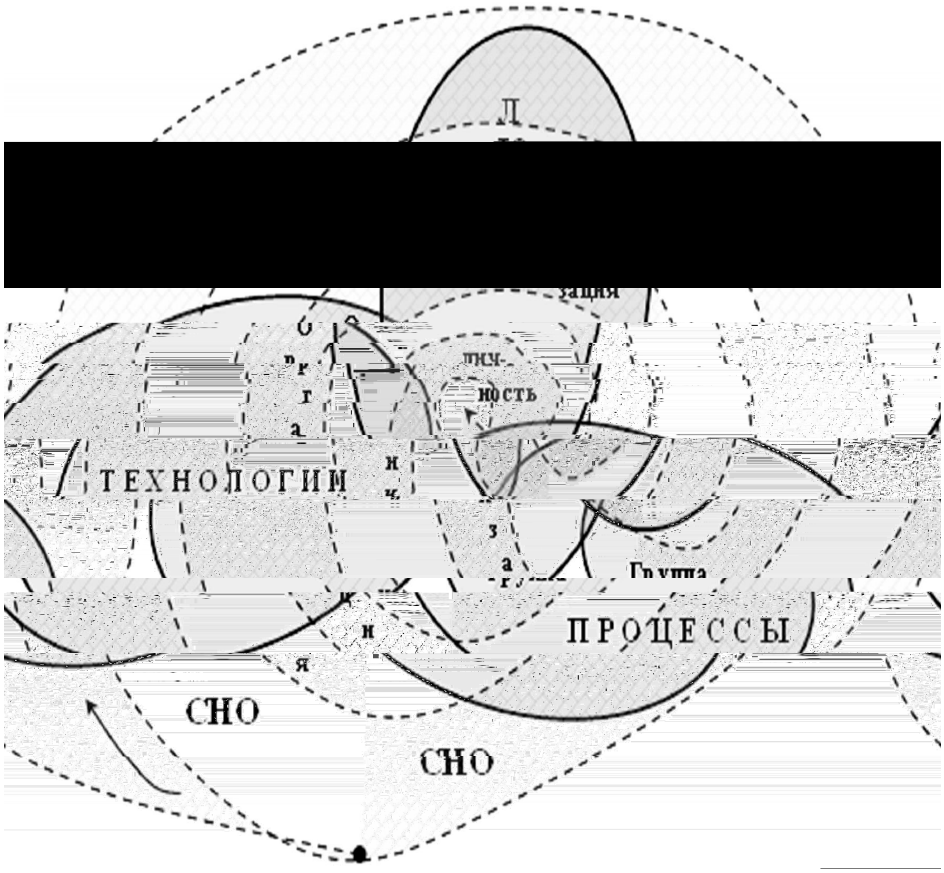


Рис. Система непрерывного образования

Этот процесс является непрерывным. Для его реализации в системе непрерывного образования необходимо придерживаться следующих принципов: (а) использование в качестве базы построения образовательного процесса концепции управления знаниями; (б) использование модульного подхода к построению содержания учебных дисциплин; (в) использование балльно-рейтинговой системы оценивания результатов студентов, создание единых требований к оценке деятельности студента, единой системы аттестации [1].

Процесс накопления, трансформации, трансляции (передачи) знаний в СНО можно представить в виде поэтапной схемы действий: (1) анализ потребности в преобразованиях (создание учебного плана основной образовательной программы, разработка учебных программ практик и государственной итоговой аттестации, процедур оценки качества образовательного процесса, учебно-методических комплексов и др.); (2) трансформация образовательного процесса; (3) изменение процесса трансляции знаний (учебно-методических ма-

териалов, дисциплин, и их содержания); (4) становление и закрепление нового облика системы образования. Зарождение знаний происходит в научной системе; далее они по стрелке (см. рис.) перемещаются в систему непрерывного образования, где происходит их «очищение», т. е. трансформация и передача (трансляция) потребителям (студентам, слушателям). Следующим звеном перемещения знаний является организация (подразделение, группа работников, индивид). На любом уровне управления задействованы все три компоненты: «люди», «процессы» и «технологии», хотя их содержание и действия меняются с учетом специфики уровня.

Список литературы

1. Глубокова Е.Н. Управление знаниями в современном университете: проектирование индивидуального образовательного маршрута студента // Педагогика. – № 2. – 2010. – С. 106–115.
2. Макаров В.Л., Клейнер Г.Б. Микроэкономика знаний. – М.: Экономика, 2007. – 204 с.

К ВОПРОСУ О НОВЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ В ВИЛЬНЮССКОЙ КОЛЛЕГИИ

С. И. Швядене
Н. П. Лепене

Перед современной высшей школой поставлена цель – создать систему специальных знаний и навыков, позволяющих формировать практические компетенции у выпускников вузов по тем или иным профессиям. Вильнюсская коллегия готовит химиков-технологов широкого профиля. Значительная часть выпускников, получив степень бакалавра, работает в области мониторинга окружающей среды. Программы предметов «Охрана окружающей среды» и «Анализ объектов окружающей среды» предусматривают большой объем теоретических и практических навыков, необходимых для анализа природных объектов. Во время контактного и самостоятельного обучения студенты получают знания в области законодательства охраны природы Литовской Республики. Но именно здесь и возникают первые осложнения, поскольку природоохранные документы в нашей стране часто усовершенствуются или по объективным причинам полностью изменяются. Двадцать лет тому назад перед независимой Литовской Республикой возникла задача в кратчайшие сроки создать законодательную базу для всех областей правотворческой деятельности государства. В течение короткого времени был создан законодательный базис охраны природных объектов. Позже он был усовершенствован и дополнен поправками, новыми законами, регламентирующими документами, которые в 2004 г. пришлось согласовать с Евросоюзным законодательством. Частые поправки и изменения в документах, регламентирующих природоохранную деятельность, осложняют информационно-поисковые работы не только для студентов, но и для преподавателей, имеющих большой профессиональный опыт.

Технологии химического анализа используются также в исследованиях природных объектов. Мониторинг окружающей среды нельзя представить без химического анализа, поскольку этот метод позволяет фиксировать состояние анализируемого объекта, следить за его изменениями, вовремя идентифицировать загрязнение окружающей среды и устанавливать очаги его возникновения. Доверительность лабораторных исследований, т. е. минимизация величины допустимых погрешностей, такие задачи перед аналитиком ставят как национальные, так и международные стандарты. В Литовской Республике компетенция исследовальских лабораторий определяется в рамках государственного стандарта LST EN ISO / IEC 17025:2006, в основе которого лежит ISO / IEC 17025:2005 General requirements for the competence of testing and calibration laboratories. Экономическую значимость измерений и исследований для современного общества в июле 2002 г. в своем докладе Европейской комиссии подчеркнул доктор Оксфордского университета Вильямс Геофрей. Некомпетентность отбора пробы многие авторы видят в качестве основной причины возникновения погрешностей химического анализа. Часто

лабораторным измерениям подвергнута проба, которая является не репрезентативной и по своим структурным и качественным свойствам максимально не соответствует структуре и качеству исследуемого объекта. На занятиях по технологии отбора проб и их подготовки к анализу будущие химики-технологи обучаются методам, как избегать упомянутых ошибок. На теоретических занятиях студенты занимаются информационным поиском принципов отбора представительных проб, учатся правильно составлять программы разных типов отбора проб, исследуемых объектов и т. д. На практических занятиях формируются навыки реализации программ отбора проб разных типов. Кроме того, предварительная обработка, консервирование, транспортировка и хранение проб должны производиться таким образом, чтобы в содержании и составе определяемых компонентов и свойствах пробы не происходило существенных изменений. Нестабильные параметры фиксируются на месте отбора проб (анализ in line). Часто навыки отбора проб студенты приобретают прямо на объекте (обучение in line). Поднятые буровыми машинами на поверхность земли пробы глубинных пород, называемые керном, студенты изучают, консервируют, готовят под руководством опытных геологов к архивированию в хранилище керна Института Геологии и Географии в Вевис. На данный момент кернотека Вевиса располагает 1039 образцами керна из разных скважен на территории нашей страны и со дна Балтийского моря. Это самое богатое собрание в Европе.

В одной из четырех автоматизированных станций мониторинга студенты знакомятся, каким образом производится контроль атмосферного воздуха в городе Вильнюсе. Сотрудники Государственного аналитического контроля регионального департамента охраны окружающей среды демонстрируют студентам путь, по которому на улице города насосом отобрана проба атмосферного воздуха. Сигналы разных измерительных приборов, установленных на станции, моментально отсылаются в отдел аналитического контроля, в котором результаты измерений проходят статистическую проверку на доверительность и лишь тогда попадают в банк мониторинга. По данным этого банка формируется общая карта города. В интернетной странице Агенства охраны окружающей среды каждый час в течение суток можно видеть сводку оценки состояния атмосферного воздуха по 18 параметрам. Непрерывность и доступность результатов анализа городского воздуха позволяет утверждать, что мониторинг атмосферного воздуха в Вильнюсе полностью соответствует требованиям Европейского Союза.

На агротехнологическом факультете Вильнюсской коллегии большое внимание уделяется аналитике исследования природных объектов. В процессе преподавания применяются разные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные работы, практические занятия (многие в режиме in line), ознакомительные экскурсии в акредитованные лаборатории, в работе которых используется «Good laboratory practice». Каждый год около десяти студентов-химиков принимают участие в программе Socrates / Erasmus. Будущие химики-технологи весной 2009 г. завершили обучение по интенсивной программе «Validation of Instruments and Methods (VALIM) ». Осенью 2009 г. кафедра химии агротехнологического факультета Вильнюсской коллегии была

включена в международную программу интенсивного обучения «NanoChem», в которой принимают участие студенты высших школ городов Турку, Тампере, Кракова, Гента, Антверпена, Мальты. Весной 2010 г. студенты в Platijn Hogeschool (Белгия) постигали азы профессии в области синтеза и анализа полимерных соединений и их применения в современных нанотехнологиях.

В программах обучения на кафедре химии Агротехнологического факультета Вильнюсской коллегии предметам прикладной химии отведено 33 кредита. В работе со студентами применяются разные формы обучения, позволяющие расширить профессиональные компетенции и навыки будущих химиков-технологов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ю. А. Бояркина

Рассматривая понятие «информационно-образовательное» пространства», необходимо осмыслить два самостоятельных определения: «образовательное пространство» и «информационное пространство». Следует подчеркнуть, что эти понятии а рВ мотн о

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

С. И. Черноморченко

Рассматривая современную ситуацию функционирования муниципальных служб, можно отметить существенные изменения, связанные с деятельностью чиновников. В настоящее время они должны не только решать вопросы хозяйственного плана, но и целенаправленно и систематически реализовывать новые проекты. В связи с этим для каждого руководителя муниципального органа управления и служащего регулярное повышение квалификации является такой же неотъемлемой частью его работы, как исполнение повседневных должностных обязанностей. Общеизвестно, что инвестиции в повышение квалификации руководителей и служащих отличаются высокой эффективностью, а целевые краткосрочные программы в ряде случаев предпочтительнее внутрикорпоративного обучения. Синергетический образовательный эффект от участия в краткосрочных курсах, на которых происходит интенсивный обмен опытом между преподавателями и слушателями оказывается намного выше, чем обучение специалистов только одной организации. Специфика контингента обучаемых по краткосрочным программам повышения квалификации предъявляет жесткие требования к качеству учебного материала. Не менее важны технологии решения учебных задач и формы подачи материала, т. е. организация коммуникационного процесса. Постановка и решение учебных задач успешна в том случае, если данные задачи имеют проблемный характер и стимулируют творческую и познавательную активность. Возникая на базе затруднительных ситуаций в процессе осуществления значимых для служащих органов муниципальной власти решений, учебная профессиональная задача моделирует процесс творческого мышления, служит действенным средством его формирования и развития.

Одним из эффективных методов формирования и развития профессиональных и социальных компетенций служащих органов муниципальной власти выступает метафорическая деловая игра [1]. Её особенность состоит в том, что для проведения используются разнообразные метафоры (сказки, притчи, легенды, которые передают по аналогии проблематику реальной ситуации и современные проблемы, с которыми сталкиваются муниципальные служащие). По справедливому замечанию исследователя и бизнес-тренера М. Паркин, метафоры могут предложить новый взгляд на проблему и выявить неожиданные способы её разрешения [2, с. 28]. Д. Лакофф и М. Джонсон также справедливо полагают, что, если «картина стоит сотни слов, то метафора стоит тысячи картин, так как она динамична, и каждый её трактует по-своему» [3, с. 38]. Таким образом, использование метафорического материала на занятиях курсов повышения квалификации муниципальных служащих способствует умению обнаружить разные способы решения той или иной управленческой проблемы, позволяет активизировать творческие способности участников деловой игры. Не менее важно для обучения муниципальных

служащих и то, что метафорические игры способствуют также взаимопониманию между участниками, учат ценить разные точки зрения [4, с. 167].

Преподавателю в ходе проведения метафорической игры отводится особая роль. Во время метафорической деловой игры преподаватель не сообщает участникам готовых знаний, он лишь помогает искать способы разрешения той или иной проблемы, стимулируя их творческую активность. При этом он должен правильно проводить анализ ситуации и уметь делать выводы. Здесь преподаватель выступает в качестве менеджера и режиссёра обучения, а не транслятора учебной информации, тогда как обучающийся должен выступать в качестве субъекта деятельности [4, с. 163]. Важен и исходный материал, используемый для проведения метафорической игры. Сюжет сказки должен быть хорошо известен всем участникам, чтобы можно было, не увлекаясь сказочным сюжетом, искать новые решения вначале сказочной ситуации, а затем и близкой к ней по смыслу реальной управленческой проблемы.

Как показывает практика, метафорические игры, основанные на коммуникационном процессе, значительно повышают творческую активность участников, способствуют появлению стремления к освоению новых знаний, помогают решать достаточно сложные проблемные вопросы современного муниципального управления, а также помогают моделировать процесс принятия управленческих решений по организации эффективной деятельности службы и разрабатывать предложения по совершенствованию механизма предоставления услуг населению. Кроме того, важно, на наш взгляд, что подобный способ обучения служащих органов муниципальной власти на курсах повышения квалификации способствует формированию самостоятельной и ответственной личности, которая сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной управленческой задачи, и преодолевать их.

Список литературы

1. Завьялова Ж. Метафорическая деловая игра: практ. пособие для бизнес-тренера. – СПб.: Речь, 2004.
2. Паркин М. Сказки для тренеров. Как использовать сказки, истории и метафоры в обучении сотрудников. – М.: Добрая книга, 2005.
3. Lakoff, J. and Johnson, M. Metaphors we live by. – University of Chicago Press, 2001.
4. Черноморченко С.И. Использование кейс-метода в преподавании управленческих дисциплин / Инновационные технологии в образовании : сб. ст. 3-ей Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 166–172.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Плахотник

Модернизация системы высшего образования в Украине характеризуется сочетанием традиций, сложившихся в отечественной высшей школе, с новыми идеями, которые связаны с вхождением Украины в европейское и мировое образовательное пространство. Активный переход к рыночным отношениям побуждает преподавателей высшей школы активизировать научный поиск, учебно-воспитательную деятельность со студенческой молодежью, чтобы предотвратить падение престижа образования и профессионализма и создать противодействие негативным проявлениям в молодежной среде. Сегодня существует насущная необходимость поднять социально-культурный статус высших учебных заведений и таким образом расширить границы их гуманно-демократического влияния на современное общество. Они призваны давать не только научные знания, но и формировать социально приемлемые нормы жизни граждан (взаимопомощь, национальное сознание, ответственность, межэтническая уважение и пр.) и содействовать духовной зрелости молодежи. Именно развитие личности, способной к самостоятельному решению проблем, самоопределению и творческому саморазвитию, выступает в качестве одной из важнейших целей современного образования.

В задачи гуманитарной парадигмы входят развитие опыта творческой деятельности личности, ценностно-смысловых структур ее жизнедеятельности, направленных на самостоятельную постановку и решение сложных и неординарных задач, раскрытие своего внутреннего мира. Ведущая роль в этом принадлежит высшим учебным заведениям, так как именно они с их огромным научным потенциалом являются мощной и мобильной системой, способной на высоком профессиональном уровне решать задачи, стоящие перед обществом.

Изменения ценностных ориентиров в украинском обществе вызвали разработку новых исследований в педагогике, где стали активно внедряться идеи личностно-ориентированного, ценностно-ориентированного, культурологического и других подходов в решении проблем и задач индивидуального развития студентов. Современная система образования в нашей стране определяется развитием инновационных процессов, характеризующихся научной обоснованностью и адекватностью целям, задачам и условиям экономического, национально-политического, научно-технического и культурного развития общества. Непрерывное образование осуществляется как общественно-исторический и личностный процесс. Наличие личностных процессов непрерывного образования – неотъемлемая характеристика образовательного целостного общественно-исторического процесса. Эта характеристика впервые стала целевой для системы образования, ориентированной на весь цикл трудовой жизни человека. Вузы Украины ориентируют свою деятельность на реализацию национальной доктрины развития образования в Украине, что является основным государственным документом, который ус-

танавливает приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Одним из ожидаемых результатов реализации доктрины является качество образования, которое достигается на основе индивидуализации воспитательно-образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательно-воспитательных программ, учитывающих интересы и способности личности. Но еще достаточно острым остается противоречие между необходимостью создания условий личностно ориентированного воспитания студента и его индивидуального развития в социокультурной среде.

К стратегическим задачам реформирования образования, указанным в государственной Национальной доктрине развития образования Украины, отнесены задачи воспитания и развития творческого потенциала и социальной активности личности, формирование системы ее гуманистических ценностей, в которой ценность природы и человека определяется как ведущая.

Переход к новой личностной парадигме в рамках высшего образования, подготовленный развитием педагогической мысли в Украине и за ее границами, предусматривает самореализацию студентов в сложных условиях современного общества. Теоретический анализ свидетельствует о наличии различных оттенков видения учеными личностного подхода. Одним из них является личностно ориентированный подход как важнейший принцип психолого-педагогической науки, который предусматривает создание учебно-воспитательной среды и учет своеобразия индивидуальности личности в развитии и саморазвитии. Важным моментом в этом подходе является признание обучающегося активным субъектом деятельности, а следовательно, становление субъект-субъектных отношений. Этот подход считается многими учеными основным и в подготовке будущего педагога. Так, И. Бех (2001) в статье «Инварианты личностно-ориентированного подхода» пишет, что совершенствование, формирование и развитие подрастающей личности тесно связано с личностно-ориентированным подходом, благодаря которому можно существенно гуманизировать воспитательный процесс, наполнить его высокими морально-духовными переживаниями, утвердить взаимоотношения справедливости и уважения, максимально раскрыть потенциальные возможности ребенка. Нельзя не согласиться с автором, что новая модель воспитания требует разработки соответствующей психологически выверенной и социально продуктивной коррекции, способной быть прочным научным фундаментом в создании высокоэффективных воспитательных технологий и методов. В последние десятилетия в работах ученых встречается понятие «личностно деятельностный подход» к познанию и формированию личности, реализация которого предполагает моделирование в процессе профессионального обучения такой структуры педагогической деятельности, которая обеспечивает приоритет личности над всей образовательной деятельностью. В соответствии с этим образовательная деятельность в процессе подготовки не формирует личность педагога, а способствует развитию способностей, направленности профессионального опыта. Личностно-деятельностный подход требует рефлексивного управления межличностным взаимодействием, т. е. целью взаимодействия преподавателя и студента является развитие потребности и способности к самоуправлению, саморегуляции, самоорганизации,

самоконтролю учебной деятельности ученика, студента и педагога, который учится в системе последипломного образования, и т. п.

В этой связи надо подчеркнуть, что одна из важных функций личности – непрерывный поиск, обоснование и пересмотр смысла жизни. Личностно-деятельностный подход предполагает прежде организацию предметно-практической деятельности в соответствующем социальном контексте. Реализация этого подхода предполагает моделирование структуры учебной, практически-педагогической, проективно-педагогической и научной деятельности студентов, направленной на развитие личности как «автора деятельности». Поэтому личностно-деятельностный подход в рамках высшего образования можно отнести и ко всей обозримости непрерывного образования.

Результаты анализа парадигмы современного образования дают основания для определения общей и отличительной характеристики личностно-деятельностного подхода. Главным в личностно-деятельностном подходе является создание условий для развития и саморазвития личности человека, реализация педагогом ответственной позиции за результаты образовательного процесса, построение соответствующих уровню развития личности видов деятельности на основе диалога и сотрудничества.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Л. П. Кочнева

Инновационное обучение в школе ассоциируется прежде всего с системно-деятельностным подходом, обусловливающим изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе: (а) к определению цели школьного обучения как формирование умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями; (б) от изолированного изучения учащимися системы научных понятий к включению содержания обучения в контекст решения жизненных задач; (в) от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения и т. д. (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение классической и новой парадигм образования

Классическая парадигма	Новая, неклассическая парадигма
Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к труду	Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
	Человек – сложная система
Знания – из прошлого (школа памяти)	Знания – из будущего (школа мышления)
Образование – передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
Ученик, студент – объект педагогического воздействия, обучаемый	Ученик, студент – субъект педагогического воздействия, обучающийся
Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучаемого
«Ответная», репродуктивная деятельность обучаемого	Активная, творческая деятельность обучающегося

С обновлением парадигмы, несомненно, обновляются подходы к организации учебно-воспитательного процесса (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение традиционного и инновационного развивающего обучения

Традиционное обучение	Инновационное, развивающее обучение
Базируется на принципе доступности	Опирается на зону ближайшего развития
Учащийся выступает в роли объекта ПД	Учащийся действует как субъект собственной УД
Ориентировано на усвоение определенной суммы знаний	Нацелено на усвоение способов познания конечной цели учения
Развивает обыденное мышление, эмпирический способ познания	Развивает теоретическое мышление и теоретический способ познания
Решая конкретно-практические задачи, учащиеся усваивают частные способы	На первый план выступают учебные задачи, решая которые учащиеся усваивают общие способы умственной деятельности
В результате формируется индивид – человек, способный к исполнительской деятельности	Формируется личность, способная к самостоятельной творческой деятельности

Изменение парадигмы образования и переход на развивающее обучение было вынужденным шагом педагогического коллектива, поскольку запросы заказчика – родителя резко поменяли приоритеты. Используя новые стандарты для достижения поставленных целей, а также для формирования компетенций, необходимо уйти от строго традиционной когнитивной модели (знания, умения, навыки), где доминируют репродуктивная деятельность обучаемых и экстенсивный характер образовательного процесса, где результат образования оценивается в основном количественными показателями, а модель более ориентирована на процесс, чем на результат. Гимназия работает по формуле успеха, опираясь на проблемно ориентированный анализ: УСЛОВИЯ + ПРОЦЕСС = РЕЗУЛ ТАТ. Данная модель должна быть спроецирована на образовательное учреждение, в том числе и на гимназию № 7 г. Казани с целью реализации государственной политики модернизации образования.

В гимназии стандарты нового поколения успешно внедряются, обеспечивая условия для достижения гарантированного уровня образования для каждого конкретного учащегося. Внеурочная деятельность в объеме 10 ч. представлена в табл. 3. Внеурочная деятельность может чередоваться с урочной в рамках реализации основной образовательной программы класса.

Таблица 3

Внеурочная деятельность
(на примере гимназии № 7 г. Казани)

Направление	Содержание
Спортивно-оздоровительная деятельность	Бассейн, большой теннис, ритмика, бальные танцы, клуб «Мисс Татарстан»
Лингвистическое образование	Английский для всех, проект «Сингапур-Татарстан», математика на английском
Патриотическое воспитание	«Юный казанец», выпускник – Герой России (А. Козин)

Продолжение табл. 3

Формирование мотивации к обучению	Клуб «Хочу все знать» (хим. шоу «Безумная наука»), «Живая инновация»
Научно-познавательное	Шахматы, развивающее обучение, пальчиковый метод
Электронное образование	Электронные учебники, программа «Кирилл и Мефодий», ИКТ (интерактивные доски)
СМИ	Телепередачи, школьное радио, школьная газета И другие формы деятельности

Работа педагогического коллектива по новым стандартам связана непосредственно с новой системой аттестации учителя. Так например, критерий № 3 (компетентность в области мотивации учебной деятельности) рассматривается экспертами через интерес ученика к тому или иному предмету и предполагает осознанный переход обучающегося из сферы жизнедеятельности в пространство учебной деятельности. С этой целью на данном этапе организуется мотивирование ученика к учебной деятельности на уроке, а именно: (а) создаются условия учителем для возникновения у ученика внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»); (б) актуализируются требования к ученику со стороны учебной деятельности и устанавливаются тематические рамки («надо», «могу»). В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности и самополагания в ней, предполагающие сопоставление учеником своего реального «Я» с образом «Я – идеальный ученик», осознанным подчинением себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработки внутренней готовности к их реализации.

Ориентиром для учителя любой ступени общеобразовательной школы могут являться государственные принципы национально-образовательной инициативы «Наша новая школа».

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ПРОГРАММЕ ЛИЦЕЯ

И. М. Витковская
Н. Н. Тихонравова

Задачи, провозглашённые стратегией Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (2005) [2] стали методологической основой для разработки Комплексной программы развития Гуманитарного лицея города Пскова на 2011–2015 гг. (далее Программа). Цель устойчивого развития в его широком понимании – выживание человечества в целом и повышение качества жизни для каждого гражданина в отдельности. Ключевой вопрос концепции устойчивого развития заключается в том, как жить, чтобы сохранить нашу землю для настоящих и будущих поколений? [1]. В связи с этим лицей видит свою миссию в следующем: (а) создание условий для устойчивого развития личности на протяжении всей жизни, её самоопределения и самореализации; (б) подготовка гуманных и толерантных профессионалов к условиям многополярного мира, компетентных на уровне лицейских требований к профессии, конкурентоспособных, обладающих активной жизненной позицией граждан, готовых к созидательной деятельности в интересах социума, к условиям безопасной жизни в открытом меняющемся мире.

Суть изменений в образовательном пространстве лицея, проектируемых Программой, выражена в ряде основных идей. Прежде всего это реализация положений концепции футуризации и инноватизации образования, составляющая, согласно исследованиям академика А. Д. Урсула, ядро образования в интересах устойчивого развития. Суть этой концепции заключается в придании образованию инновационно-опережающего характера. Футуризация образования диктует требование не только уметь решать актуальные проблемы, но и предупреждать их возникновение [3]. В образовательном пространстве лицея смысл концепции состоит в ориентации содержания и технологий образовательного процесса на опережающее развитие учащихся для обеспечения непрерывного их развития в процессе всей жизни в интересах общего устойчивого будущего человечества.

Отметим в связи с этим, что Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) общего образования предоставляют большие возможности для реализации указанных целей. Так, требование формирования у учащихся универсальных учебных действий закладывает основу для овладения в будущем любыми знаниями и способами деятельности. Установленная ФГОС достаточно объёмная часть основной образовательной программы, формируемая участниками образовательного процесса, позволяет вводить в учебный план школы дисциплины по выбору и курсы, специально направленные на изучение идей образования для устойчивого развития, в том числе курсы экологической, экономической и социальной те-

матики. Важной идеей является также создание социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно и общественно значимой деятельности. «Открытие границ» системы формального образования предполагает тесное взаимодействие с социально-экономическими и культурными системами региона, страны, мира, уважительное отношение к личному социальному и психологическому опыту ученика. Значительное место уделяется в Программе идее создания условий для становления личности в условиях постоянного выбора: образовательной траектории, способов организации учебно-воспитательного процесса, форм жизнедеятельности в лицее. Наконец, выполнение учителем роли тьютора, фасилитатора, координатора, консультанта, помощника позволит обеспечить реальные условия для развития субъектности, самоактуализации способностей обучаемых. Данные идеи позволили определить цель развития лицея на перспективу.

Мы предполагаем, что реализация на практике инновационно-опережающего характера образования в Гуманитарном лицее г. Пскова позволит повысить качество обучения, обеспечит подготовку выпускника, гибко адаптирующегося к меняющемуся миру, что возможно при следующих условиях: (а) внедрение в практику обучения компетентностного подхода, выращивающего способность действовать в ситуации неизвестного будущего; (б) построение учебных курсов в лицее на основе метапредметности; (в) переориентации учебных программ на основе целостности и междисциплинарности для каждого из трех основных аспектов окружающей среды (социального, экологического и экономического); (г) расширение содержания образования специальными курсами по выбору (экологической, социальной и экономической направленности); (д) всемерное усиление внимания к укреплению здоровья учащихся и др.

Многогранность и сложность задач, поставленных программой, определила необходимость разработки в качестве путей её осуществления целевых проектов, учитывающих вышеназванные условия реализации инновационно-опережающего характера образования. Назовём некоторые из них: программы «Становление и развитие у обучающихся компетентностей, реализующих идеи обучения для устойчивого развития», «Формирование универсальных учебных действий у младших школьников»; проекты духовно-нравственного развития лицеистов «Я и многоликий мир», «Одаренные дети: новые шаги» и др.

Среди ожидаемых конечных результатов реализации Программы отметим следующие: (а) повышение качества образования, обновление содержания и технологий обучения на основе требований концепции «образование для устойчивого развития» с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; (б) реализация научно-обоснованных образовательных программ, их содержательное, организационное и технологическое оснащение, способствующее развитию особых познавательных способностей и потребностей обучающихся; (в) построение единого информационного пространства школы; (г) создание педагогических условий для формирования пространства духовно-нравственного воспитания и, как результат, сформированные компетентности нравственного, личностного самоусовершенствования, повышение

экологической культуры конкретного школьника; (д) создание системы выявления, развития и поддержки одаренных детей; (е) организация целостного психолого-педагогического пространства, нацеленного на сохранение и укрепление здоровья учащихся; (ж) направленность выпускников на «обучение в течение всей жизни».

Список литературы

1. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию / под ред. С.А. Евтеева и Р.А. Перелета. – М., 1989.
2. Стратегия Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития, принята в марте 2005 в Вильнюсе [Электронный ресурс]. URL: http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf.
3. Урсул А.Д. Образование для устойчивого развития: первые шаги в России // Alma mater. – 2005. – № 8.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л. А. Петрова
Л. В. Хорькова

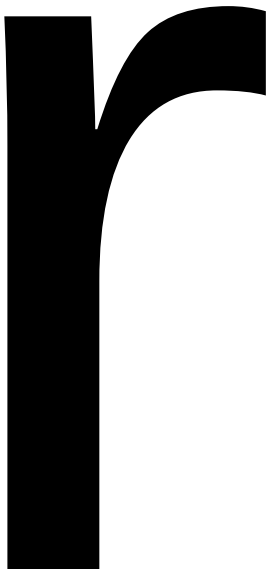
Одной из важнейших задач развития образовательного учреждения является формирование педагогических ресурсов коллектива для осуществления непрерывного образования различных возрастных категорий граждан. Учитывая особую роль образовательных учреждений в образовании на протяжении всей жизни, представим содержательную основу организационно-управленческого подхода к образованию взрослых в областном образовательном учреждении среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (далее – колледж). Организационно-управленческий подход к образованию взрослых в колледже имеет следующие цели: (а) развитие возможностей доступа к образованию для представителей всех категорий взрослого населения; (б) обеспечение непрерывности образования с учётом уровня деловой активности обучающихся; (в) создание условий для саморазвития различных возрастных групп в режиме опережающего развития; (г) повышение профессиональной мобильности обучающихся в новых социально-экономических условиях. Обучение взрослых предполагает и изменение позиции самих педагогов по отношению к идее образования на протяжении всей жизни. Преподаватели колледжа осуществили переход от репродуктивной к креативной концепции образования взрослых и стремятся сами быть образцами самоуправляемого развития на основе реализации ведущего принципа: «Учиться, чтобы учить».

Механизм организационно-управленческого подхода к образованию взрослых в колледже имеет следующие составляющие: *кадровую* (характеризует уровень квалификации педагогического коллектива, перспективы его развития, повышение квалификации и переподготовки), *интеллектуальную* (предполагает выявление творческого потенциала преподавателей, позволяющего осуществлять инновационную деятельность), *содержательно-образовательную* (отражает качественную оценку реализации различных видов образовательных услуг взрослому населению), *технологическую* (определяет систему современных методов, приёмов и средств, используемых преподавателями колледжа в ходе обучения взрослых), *имиджевую* (определяется в представлении структурными подразделениями колледжа значимой информации в различных информационных источниках), *финансово-экономическую* (предполагает финансовое обеспечение участников обучения взрослых, дифференцированную оплату их труда с учётом достигнутых результатов в данном виде деятельности), *маркетинговую* (позволяет оценивать продуктивность обучающего взаимодействия преподавателей колледжа и различных категорий населения).

Следует отметить, что большинство заявок работающей части населения связано с повышением квалификации или переподготовкой, а также с по-

требностью пенсионеров адаптироваться к новым условиям информационного общества. Педагогический коллектив обращает особое внимание и на то, что стратегически важно создавать условия для образования в раннем возрасте. В связи с этим в комплекс образовательных услуг, оказываемых колледжем, было предложено ввести и курсы для молодёжи «Школа волонтёров» (пропедевтическое образование).

Аналитическая оценка исходной ситуации образовательных услуг и потенциальных возможностей педагогического коллектива способствовала выявлению основных форм непрерывного образования взрослых, в том числе и молодёжи: (а) курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка педагогов других образовательных и социальных учреждений; (б) адаптивные образовательные курсы для пенсионеров; (в) курсы повышения психолого-педагогической компетентности родителей; (г) индивидуальные психологические консультации для различных групп населения; (д) курсы, упн сле кур л дуал



курупп насЧ групп на С ь

молодёжи является пропедевтическое образование старшеклассников и студентов учреждений различного типа в «Школе волонтёров», направленное на освоение ими методов, приёмов и средств профилактики асоциальных явлений. Обучение данной категории населения проводится на интерактивной основе, что даёт возможность осваивать психологические техники взаимодействия.

Таким образом, вышепредставленные формы образования взрослых позволяют утверждать, что творческий поиск и практический опыт педагогического коллектива отражает сущность организационно-управленческого подхода к формированию обучающегося сообщества на основе концептуально-технологической модели обучения различных категорий населения.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Н. И. Колосова
Е. Н. Денисов
Г. В. Бахарева

Наш мир стал необычайно динамичным во всех сферах деятельности. Это в полной мере относится и к высшей профессиональной школе: повышаются требования общества к качеству профессионального образования, кардинально обновляются технологии обучения, быстро меняются организационные и экономические параметры деятельности вузов. В этих условиях успешная работа вуза возможна только при наличии постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образовательных, научных, информационных и иных услуг. Поэтому усилия исследователей направлены на изменение структуры и содержания деятельности преподавателя с целью развития познавательной активности обучаемых. Основная задача, которая стоит перед высшей школой, на наш взгляд, состоит не только в формировании у учащихся глубоких и осознанных знаний, но и умений самостоятельно получать знания, развиваясь и совершенствуясь интеллектуально и нравственно. В результате у студентов формируется познавательная активность, и только тогда можно говорить о дальнейшей самореализации личности.

В настоящее время идет стремительное развитие материальных и интеллектуальных основ использования информационных технологий, происходит психологическая адаптация человека к условиям жизни в глобальном информационном пространстве. Развитие информатизации образования на базе создаваемой образовательной информационной среды кроме технического обеспечения предполагает: (а) создание и апробацию новых учебных планов с использованием новых информационных технологий; (б) формирование электронных учебно-методических ресурсов и обучающих сред с учетом регионального компонента; (в) создание баз данных и средств анализа для управления образовательным процессом; (г) подготовку специалистов, владеющих навыками использования новых информационных технологий в обучении. Последовательная компьютеризация образовательных учреждений является характеристикой современного состояния системы образования. Компьютерная поддержка учебного процесса может быть весьма разнообразной: решение задач и проверка результатов компьютерным экспериментом; проведение компьютерных лабораторных работ; создание моделей медико-биологических процессов; анимационные рисунки, логические схемы, интерактивные таблицы и т. п., используемые в ходе объяснения, закрепления, систематизации изучаемого материала; создание и использование материалов для тестового контроля; создание тематических презентаций и использо-

таций по некоторым темам биофизики, медицинской статистики и информатики. В настоящее время около трети студентов участвуют в изготовлении слайдов по разделам биофизики и информатики (гемодинамике, физиотерапии, рентгеновскому излучению, компьютерной томографии, магнитно-резонансной томографии, оптике глаза, электрокардиографии, медицинским информационным системам и др.). Эта работа заключается в поиске информации в Интернете, обработке полученной информации, представлении ее в виде слайдов и текстового сопровождения. При этом приобретаются новые знания, расширяется кругозор по данной тематике, происходит более глубокое изучение рассматриваемых вопросов, а также вырабатывается умение изложить их в наглядной, удобной для восприятия форме. Применение анимаций увеличивает наглядность и способствует более глубокому пониманию биофизических процессов. Этот вид самостоятельной работы вызывает наибольший интерес у студентов.

В результате происходит не только расширение навыков работы на компьютере, но и более глубокое изучение дисциплин. Главное, что уже на начальном этапе обучения в медицинском вузе студенты овладевают навыками, которые необходимы в практической и научной деятельности специалистов. Использование компьютера на занятиях по биофизике и информатике – одно из средств, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность студентов, увеличить эффективность занятия.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МАСТЕРСКИХ КАК НЕСТАНДАРТНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Г. А. Мейчик

Профессиональная педагогическая деятельность в настоящее время рассматривается как процесс решения многообразных и разноплановых задач, направленных на взаимное обогащение и развитие личности педагога и обучающегося в результате осуществления педагогического взаимодействия. Следовательно, в современных условиях необходимы поиск и апробация новых средств и способов профессиональной деятельности преподавателя. В связи с этим особое значение приобретает реализация в процессе обучения педагогических технологий, ориентированных на профессиональное и личностное развитие обучающихся, формирование у них навыков и умений творческого постижения и осмысления нового знания. К таким технологиям относятся педагогические мастерские, посредством которых педагог, решая задачи изучения определенного материала по конкретному предмету и теме, реализует возможности интегрированного обучения, достигая цели образования комплексно. По своей сути мастерская представляет собой нестандартную форму организации деятельности обучающихся в учебной группе. Мастерская отличается от традиционных форм занятий по способу руководства, организации познавательной деятельности обучающихся, по педагогической философии преподавателя (его в технологии мастерских называют мастером), по способу общения педагога и ученика, учеников друг с другом.

В основе формирования и развития той или иной педагогической парадигмы или реализуемой на ее основе педагогической технологии лежат социальные запросы общества, уровень культуры, экономики, образования, психология общества, объективные и субъективные факторы. Появление прогрессивных идей в педагогике в значительной степени связано с общественными условиями, благоприятствующими творческим процессам. Еще в XIX в. один из основателей психологии как науки Вильгельм Вундт в своих экспериментальных исследованиях показал, что при пассивном восприятии готовых понятий появляется физиологическое чувство страдания, а при активном напряжении, стремлении к определенной цели появляется чувство удовлетворения, которое действует на организм возбуждающим образом.

Несомненным достоинством технологии мастерских является то, что при её реализации и преподаватель, и обучающиеся на занятиях выступают в качестве свободных творцов, уходя при этом от целого ряда формальных моментов учебной деятельности. Представители «Нового образования»[1] считают, что такой подход позволяет забыть об оценке, которая перестает быть стимулом для работы. Цель в том, чтобы стимулировать непрекращающийся познавательный процесс, поэтому и отметка появляется лишь на итоговом контроле. Итоговый контроль, завершающий изучение темы, назначается по-

[1] Педагогические мастерские «Франция – Россия» / под ред. Э. С. Соколовой. М.: Нов. шк., 1997.

сле того, как каждому обучающемуся была предоставлена возможность выстроить знание в своем темпе, своем ритме, на своем уровне.

Для современного образования, особенно высшей школы, личностный рост обучающегося является очень важным показателем. Педагогическая технология мастерских, ставя в центр учебного процесса личность обучающегося, реализует идею личностного развития каждого участника в благоприятных для этого условиях, привлекая к решению его проблем педагогов и других обучающихся. Творческая работа каждого обучающегося стимулируется ожиданием педагога, его товарищей, их верой в него, поэтому такую надежду, веру в то, что он сможет, у него все получится, просто нельзя не оправдать. В результате обучающийся работает на уровне, которого и сам не ожидал, и это осознание своих возможностей гораздо важнее любого конкретного результата. Свой рост заметил он сам, его товарищи, преподаватель.

Педагог в технологии педагогических мастерских указывает возможные направления развития ученика, стремится стимулировать его желание совершенствоваться, приоткрывает вместе с обучающимися дверь в интеллектуальный, эмоциональный, нравственный мир, способствует их самостоятельному поиску дороги к своему знанию, через разрыв с прежним взглядом на какую-то проблему, через сосредоточенность внимания на том, что ранее не воспринималось, казалось второстепенным, не столь важным, через придание более значимого смысла слову, которое он произносит, слышит, читает. Основная работа в этом плане проходит в аудитории во время занятий через парную и групповую деятельность, социализацию, рефлексию, через свободное высказывание своей позиции, через осознание причин ее принятия или непринятия, через многочисленные вопросы, возникающие даже тогда, когда, казалось бы, использована возможность свободного изложения позиции по обсуждающейся проблеме, но слово товарища высветило вдруг непонимание, или незнание чего-то, и обучающийся опять в поиске ответа на возникший вопрос.

Мастерская меняет деятельность ученика, привыкшего к получению готового знания, к подчинению, послушанию, к монотонной работе на занятии, а значит, меняет и его смысловые установки, ибо мастерская выстраивается с учетом принципа «включения личности в значимую деятельность, принципа смены социальной позиции личности в группе»[1]. Для эффективного усвоения знаний учащимися требуется специальная организация их действий по осознанию и принятию целей деятельности, восприятию и переработке учебной информации. Т.И. Шамова выделяет несколько типов познавательного действия. Каждый из них входит в конструкцию мастерской: действия, подводящие к осознанию необходимости нового познания; действия по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений; действия по обобщению фактического материала; действия по соотнесению обобщений с многообразием конкретной деятельности[2]. На учебном занятии, построенном по традиционной методике, усвоение жестко направляется педагогом. Оно, конечно, короче стихийного и короче того, которое протекает в мастерской,

[1] Белова Н.И. Я знание построю в мастерской. СПб., 1994.

[2] Шамова Т. И. Активизация учения школьника. М.: Педагогика, 1982.

где нет передачи опыта путем показа образцов, путем сообщения хорошо отобранной информации, а есть самостоятельная деятельность участников, основанная на свободе выбора, но умело и незаметно управляемая учителем-мастером.

В мастерской усвоение учебного материала происходит в процессе поиска и связано с эмоционально-личностным отношением к тому, что ты делаешь. В результате обучающийся усваивает познавательные структуры, служащие в дальнейшем инструментами познания, а также опыт нравственных, эстетических и других переживаний. Это видение новых проблем, схватывание общей структуры объекта, анализ, синтез, классификация, обобщение. Следуя таксономии целей Бенджамина Блума[1], ученик автоматически переходит сначала на четвертый уровень, который предполагает умения классифицировать или членить материал на его составляющие: элементы, связи, организационные принципы. У ученика проявляется способность анализировать материал, по указанным выше параметрам. Но на этом он не останавливается, так как пятый уровень по таксономии Б. Блума – синтез. Образовательная задача на этом уровне состоит в том, чтобы научиться синтезировать элементы для получения единого целого, которое ранее не было известно обучающемуся. Продуктами этого синтеза могут быть единое сообщение (отчет, эссе, рассказ, научный доклад, газетная статья, очерк и т. п.) или рисунок, музыкальное произведение; план или предлагаемая последовательность действий (план занятия, план решения проблемы и т. п.); ряд абстрактных соотношений (модель, метод, теория прием и т. п.). Иногда это позволяет выводить обучающихся за пределы нашего собственного уровня понимания, помогать им создавать новые идеи, возможно, превосходящие наши! Шестой уровень включает в себя все предыдущие – это оценка. Данный уровень предполагает вынесение суждений относительно ценности идей, трудов, решений, методов для какой-то конкретной цели. Для оценки выдвигаются какие-то критерии, предлагаются стандарты, которые может предложить как ученик, так и учитель. Хоть это и может показаться тавтологией, тем не менее, возможно оценить оценивание, поскольку чужие суждения (даже экспертные) побуждают нас выносить собственные суждения.

Таким образом, в отличие от традиционного занятия, где приоритет отдается усвоению знаний, в мастерской акцент делается на усвоение способов деятельности, умений, которые можно тут же применить, оказывая помощь другим в освоении какого-либо знания.

[1] Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике. М.: Изд-во МГУ, 1989.

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Л. Н. Давыденко
Т. Д. Давыденко

Инновационный процесс в профессиональном образовании означает преобразование научного знания в нововведение, которое можно представить как последовательную цепь событий: «образование – наука – техника – производство». Можно заключить, что инновационный процесс – это технология создания требуемых рынком знаний, продуктов, услуг и способов их осуществления. Инновационный процесс зависит от факторов внутренней и внешней среды, в которой он совершается. Если инновационный процесс рассматривать как явление, которое предполагает схему действий, то очевидно, инновационная деятельность должна быть связана с выполнением комплекса или какой-либо части работ. Поэтому инновационную деятельность целесообразно рассматривать как комплекс научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, которые в совокупности приводят к инновациям. Инновационная деятельность немыслима без четко работающей инфраструктуры. В инновационную инфраструктуру включаются вузовские учреждения образования, организации, фирмы, охватывающие весь цикл осуществления инновационной деятельности от генерирования новых научно-технических идей и их обработки до выпуска и реализации наукоемкой продукции. Примерами элементов такой инфраструктуры являются инновационные центры, инкубаторы, технопарки, технополисы, консалтинговые предприятия, обучающие фирмы и инвесторы.

Каждая из перечисленных систем должна иметь механизмы реализации своих функций и соответствующие организационные элементы в виде специализированных инновационных предприятий. При этом необходимо иметь в виду, что создаваемая инфраструктура научно-технической и инновационной деятельности должна быть общей для всех хозяйствующих в нем субъектов, связанных со сферой профессионального образования, науки и техники.

Потребность в конкурентных специалистах обусловила необходимость учитывать в учебном процессе высшей школы многочисленные инновационные программы, среди которых: европрограммы «Европейский менеджер» и «Маркетинг менеджер», программы бизнес-интеллекта в странах Балтии, программы бизнес-интеллекта холдинга нефтепереработки Лукойл, Белорусского металлургического завода, бытовой техники «Атлант-М» и др. В информационных системах широко используются модели аутсорсинга. Модели и методы аутсорсинга подлежат оценке по следующим критериям: охват всех ресурсов предприятия; стоимость; наличие или отсутствие конкурентных систем; анализ продолжительности производственного цикла; определение новых услуг аутсорсинга; оценка результатов от организации аутсорсинга; анализ цены и прибыли.

Для подготовки специалистов в Минском институте управления используются разнообразные методики, в том числе и деловые игры: «Работа с проектами документов» и «Электронный документооборот в системе Делопредприятие». Они являются имитацией управления предприятием. Участие в игре осуществляется индивидуально, и каждый играющий получает возможность попробовать свои силы в качестве руководителя предприятия или структурного подразделения. Участники игры принимают решение по возникшим производственным вопросам.

Применяется управление информационными потоками предприятия с помощью корпоративной системы «Галактика ERP». Основным объектом, с которым работает система «Галактика ERP», является операционный бизнес-документ. Выделяют три основных класса бизнес-документов: планы; документы-основания, регламентирующие операции между юридическими лицами; сопроводительные документы, отражающие суть выполняемых операций. На кафедре информационных технологий и высшей математики разработан проект дисциплины «Корпоративные информационные системы». Одна из тем раскрывает автоматизацию управления с помощью системы «Галактика ERP». Одним из авторов разработан проект лабораторных работ для демонстрации автоматизированного управления предприятием.

Развитие национальной экономики может быть обеспечено за счёт широкого распространения инноваций во все сферы деятельности. Однако эту модернизацию экономики могут провести только высококвалифицированные специалисты. Одним из инструментов инновационного развития является бизнес-образование, которое сочетает в себе образовательную и предпринимательскую деятельность. Предпринимательская деятельность подразумевает овладение новейшими знаниями и умениями, высоким инновационным уровнем подготовки управленческого персонала.

Список литературы

1. Давыденко Л.Н. Институционализация рынка инновационных проектов. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2011. – 240 с.

2. Давыденко Л. Н. Институционализация рынка инноваций и их государственная поддержка в Республике Беларусь // Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке. – Мн.: Изд-во БГПУ, 2011. – С. 3–11.

3. Davydzenka L., Davydzenka T. Informatyczne systemy zarzadzania innowacyjnoscia w przedsiebiorstwie // Systemy informatyczny a funkcjonowanie organizacji gospodarczych. Monografia pod red. naukowa N.Siemieniuk, J.Sikorski. – Bialystok, 2011. – S. 30–49.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Селютина

Долгие годы в практике педагогов общеобразовательной школы приоритет отдавался образовательным задачам, поэтому сфера воспитания оставалась в средних школах на втором плане. Сегодня же главные образовательные результаты обучения смещаются с показателей учебной успеваемости на личные и социальные успехи учащегося [2, с. 153]. Данная тенденция отражена в содержании Федерального государственного образовательного стандарта начальной ступени общего образования второго поколения, который постепенно внедряется в массовых учреждениях с сентября 2011 г. Таким образом, социальное развитие младших школьников востребовано, и его обязательность закреплена государственной политикой в области образования.

Младшие классы являются связующим звеном между дошкольным периодом ребенка и средним школьным возрастом [1; 5]. Именно на данном этапе ребенок адаптируется к условиям образовательного заведения и социума, усваивает нормы межличностного и делового общения со сверстниками и взрослыми, учится «учиться». Начальное звено «готовит» ребенка для его перехода в сложный подростковый период, что крайне важно, так как появляющиеся трудности в обучении и воспитании подростков часто берут свои истоки в более ранний период.

Одной из главных сложностей работы педагогов в начальной школе является высокая наполняемость классов и наличие обучающихся с различным уровнем интеллектуального и личностного развития, среди них следует отметить заметное увеличение количества учеников «группы риска». Этим подтверждается необходимость пересмотра подходов к работе с подрастающим поколением. В этой связи важно, что в начале 1990-х гг. зародилось относительно новое направление педагогической отрасли – адаптивная педагогика. Е.П. Стрелецкая отмечает, что понятие «адаптивность» впервые появилось в Законе РФ «Об образовании» как принцип государственной политики, подразумевающий приспособление системы обучения к особенностям учащихся [4]. Мы определяем адаптивную педагогику как теоретико-практическое направление в обучении и воспитании детей, основная цель которого – сделать образование доступным, гуманным, интересным и развивающим через осуществление образовательной деятельности, содержание и способы реализации которой соответствуют особенностям каждого ребенка. Один из основоположников идеи адаптивной школы Т.М. Давыденко отмечает, что первостепенное значение в работе такой школы приобретает опора на «сильные» стороны личности и создание на этой основе условий для выбора ребенком собственной позиции по отношению к знаниям, другим людям, к себе и выполняемой деятельности [3]. Мы считаем целесообразным введение термина «модель адаптивного учебно-воспитательного процесса», так как в данном понятии в отличие от «адаптивной системы обучения» подчеркивает-

ся воспитательная направленность действий педагога. Данную модель мы определяем как систему построения взаимодействий учителя и детей в рамках конкретного предмета или внеклассной деятельности, при которой реализуется идея адаптивной педагогики.

Рис. Модель социального развития младших школьников средствами адаптивной педагогики

В рамках нашего исследования была создана и внедрена в практику модель социального развития детей младшего школьного возраста средствами адаптивной педагогики (см. рис.), которая была реализована на занятиях физического воспитания (урочная и неурочная деятельность). Однако ее элементы могут быть использованы в процессе преподавания других учебных предметов или во внеклассной работе. По результатам нашего эксперимента отмечается положительная тенденция к снижению тревожности, а также улучшение эмоциональной атмосферы в классе, о чем свидетельствует уменьшение числа детей, с которыми не хотели бы общаться одноклассники. Мы считаем, что это закономерное явление и позитивный эффект от коммуникативных игр и упражнений в группах, систематично применявшихся в процессе физического воспитания на протяжении двух лет.

В целом, в результате педагогического эксперимента наблюдаются значительные улучшения ($P<0,05$) показателей объема, концентрации внимания, снижения тревожности испытуемых в обеих группах, что подтверждает возможность социального развития младших школьников в процессе физического воспитания средствами адаптивной педагогики.

Список литературы

1. Борисова Т.В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 5–11.

2. Григорьева Е.В. Стандарты второго поколения в начальной школе // Герценовские чт. Начальное образование. – 2010. – Т. 1. – С. 152–156.

3. Давыденко Т.М. Сущность и функции адаптивной школы // Психолого-пед. журн. Гаудеамус. – 2002. – № 1. – С. 125–138.

4. Стрелецкая Е.П. Адаптивная оздоровительно-образовательная среда в системе дополнительного образования: дис. ... докт. пед. наук. – Майкоп, 2005. – 34 с.

5. Шкуричева Н.А. Дружеские взаимоотношения младших школьников // Начальная шк. – 2010. – № 11. – С. 6–8.

6. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). – М.: Нов. шк., 1997. – 346 с.

КАК НАУЧИТЬ НЕПРЕРЫВНОМУ ОБУЧЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА. ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

А. В. Дубко

Много сказано о пользе непрерывного обучения, более того, во многих работах оно представлено как необходимое условие существования. Так почему же до сих пор оно не стало неотъемлемой частью жизни? Дело в том, что привычка учиться и постоянное накопление знаний как ценностная ориентация формируются в детстве и в подростковом возрасте – в период обучения в средней и старшей школе. А дети и подростки, несмотря на свой обманчивый внешний облик, так подозрительно похожий на взрослочеловеческий, отнюдь не являются «маленькими» взрослыми. Они совершенно другие, мыслят иначе, и поэтому стройные системы мотивации и модели будущего вознаграждения, созданные учеными-взрослыми в их отношении не работают. Вот почему главным вопросом в дискуссии о непрерывном образовании является вопрос, как научить непрерывному образованию? Ведь пока те, кто должны непрерывно образовываться, не просто узнают об этом, но осознают, эта проблема так и останется сугубо теоретической.

В этом докладе мы коснемся сразу двух основных вопросов непрерывного образования: как научить непрерывному образованию; какие навыки необходимы для успешного непрерывного образования? Но в связи с тезисным характером работы мы рассмотрим лишь одно из возможных решений. Итак, уроки каких учителей остаются в памяти и поощряют учеников на собственные открытия? Кратко пробежимся по основным посылкам, способствующим интересу к предмету: (1) стимулирующие задания (не задания, призванные продемонстрировать изощренность фантазии учителя, но задания, требующие самостоятельности и нелинейности решения); (2) контроль (учитель, который дает легкие задания, нестрого следит за их исполнением, не воспринимается как учитель, а его предмет не воспринимается как важный); (3) учитель должен транслировать свое отношение на разные аспекты предмета, а изложение предмета не может быть однородным; (4) учитель должен высказывать свое мнение относительно обсуждаемых вопросов и хорошо, если оно будет отличаться от изложенного в учебниках, поскольку подростки в силу возрастных особенностей оппозиционны ко всему официальному; (5) учитель должен предлагать разные точки зрения и разные версии.

Все эти посылки требуют высокой личностной активности учителя, поэтому широко распространена следующая упрощенная практика: для того, чтобы сделать предмет личностно значимым для учащегося, надо давать задания, соответствующие его интересам. При внешней безукоризненности гипотезы в ней есть значительный изъян – она предложена методологами-взрослыми, а потому упускает из вида, что у большинства школьников нет осознаваемых интересов. Кружки, в которых они занимаются, как правило, отражают интересы и ожидания их родителей. Конечно, со временем они будут интериоризированы, превратятся в часть образа Я и станут, наконец, собственными интересами. Но это будет позже, а главное: это будет пассив-

ное формирование круга интересов, в то время как концепция непрерывного обучения предполагает активную жизненную позицию. Поэтому главное, что должен сделать учитель, чтобы научить непрерывному образованию – показать, что есть в этом мире то, чем можно интересоваться, чем можно заниматься. У учеников есть знание о том, что мир большой и разнообразный, но это просто номинальное знание, похожее на сказку; оно не осознано, не ассимилировано, а потому бесполезно. Как раскрыть ребенку разнообразие мира? Самый простой способ – «делай как я» или «как значимые другие». Это расширяет жизненные модели ребенка, тем самым расширяя его кругозор. Априори ему доступно ограниченное количество жизненных моделей, это примеры его родителей и, в лучшем случае, еще пары взрослых, поскольку примеры его друзей (которые и составляют его основной круг общения) для него бесполезны – они находятся на том же отрезке жизненного пути и перед тем же выбором, что и он. Таким образом, вопрос первой части наших размышлений сводится к тому, как расширить работающие представления школьника о мире и возможных жизненных путях?

На время оставим его без ответа и перейдем ко второй части, к ключевым навыкам в современном обществе для непрерывного образования. Их много, и огромное количество работ посвящены их анализу, но, как уже упоминалось выше, у нас есть возможность поговорить лишь об одном из них, самом важном в условиях современного общества. Речь идет о навыке управления информацией.

Найти что-либо интересующее в открытом информационном поле сегодня не проблема – информации так много, что приходится усиливать фильтры восприятия и порой просто отгораживаться от мира, чтобы сохранить психическое здоровье. Избыток информации, доступной современному человеку, оглушает и может даже отвратить от познания, недаром такое внимание уделялось методологии составления и написания учебных пособий. Есть и другая сторона этой проблемы, с которой многие наверняка сталкивались, – проверка надежности информации. Стоит задаться каким-нибудь вопросом, не имеющим однозначного ответа или с которым сам плохо знаком, как начинаются трудности: как отделить правду от незнания, от полуправды и, наконец, от намеренной лжи. В условиях, когда каждый получил возможность изменять и расширять общедоступный контент наряду с его значительным обогащением, появилась проблема халатного отношения к знанию, когда каждый спешит поделиться тем, что думает, а не знает, или думает, что знает, не потрудившись проверить надежность своих сведений. Кроме того, существует и активно создается огромное количество постов, сгенерированных как шуточная подделка под сенсационные новости. Внешне они, как правило, очень привлекательны, чтобы поощрить их распространение пользователями. Так, в череде бесконечных репостов подделка, шутка вдруг начинает претендовать на самостоятельное существование и уже распространяется как реальная новость, искажая информационную реальность. Поэтому главный навык, необходимый ребенку в современном мире – это навык управления информацией, навык поиска и проверки источников, навык формирования надежного информационного поля. «Это не простая задача и необходимые навыки отрабатываются через поиск, оценку и улучшение своей…сети» [1].

ховность человека и его мировоззрение обусловлено развитым сознанием, которое совершенствуется образованием.

Технологии обучения, направленные на развитие системного, творческого, критического мышления. Миссия ОУР состоит в способности воспринимать окружающий мир многофакторно, под разными ракурсами. Умение продуктивно мыслить всегда рассматривалось в числе наивысших достоинств человека. В современных условиях этим умением должен владеть каждый человек. Системное, критическое, творческое мышление – это комплекс когнитивных умений и навыков, а человек, обладающий ими (а) умеет работать с увеличивающейся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний, отличать существенную информацию от несущественной; (б) умеет аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других; (в) способен оценить происхождение знания, его достоверность и правдоподобность; (г) учитывает многообразие точек зрения на проблему и принимает во внимание контекст любой информации, проблемы, ситуации и т. д. [3]. Развитие системного, критического мышления и отношений к жизни являются необходимыми условиями для деятельности в интересах устойчивого развития.

Технологии обучения, направленные на формирование основ проектной и модельной деятельности. В процессе проектной деятельности рассмотрение экологических, социальных и экономических проблем организуется с разных точек зрения: (а) уровней их проявления (глобального, регионального, местного); (б) культурно-исторических образцов; (в) собственного социокультурного опыта; (г) заинтересованности в решении экологических, социально-экономических проблем разных участников. Способы деятельности, необходимые для решения проектных задач, включают все этапы цикла познания, в частности: интеллектуальные, эмоциональные, мотивационно-волевые, коммуникативные, организационные качества личности [1]. ОУР требует переориентации основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений. Таким образом, ОУР сохраняет традиционный акцент на преподавание отдельных предметов, и в то же время открывает возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни. Важно добиваться того, чтобы обучающиеся приобретали соответствующие знания об устойчивом развитии и были информированы о влиянии решений, идущих вразрез с устойчивым развитием [2].

Технологии обучения, направленные на интерактивное взаимодействие и сотрудничество субъектов образовательного процесса. Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности участников образовательного процесса, которые взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают экологические, экономические и социальные проблемы, моделируют ситуации, оценивают свое собственное поведение и действия других участников, погружаются в атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, возникающих в социоприродном окружении. Интерактивное взаимодействие позволяет человеку: (а) научиться действовать в рамках согласованных целей и задач; (б) согласовывать свои действия с действиями партнёров, научиться жить вместе (кооперироваться, идти на компромисс); (в) самостоятельно развиваться.

ОУР развивает и укрепляет личностный потенциал человека, позволяющий иметь собственные суждения и делать выбор в интересах устойчивого развития. Оно может способствовать изменению взглядов людей, давая им возможность делать наш мир более безопасным, более здоровым и более процветающим, тем самым повышая качество жизни. Совершенствование системы ОУР на технологической основе становится на современном этапе цивилизационной задачей. Нет сомнений в том, что справившиеся с этой задачей страны приблизятся к практической реализации идей устойчивого развития, а результат совершенствования основ образования значительно укрепит человечество, способствуя его сбалансированному развитию.

Список литературы

1. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе // Россия в окружающем мире – 2008. Устойчивое развитие: экология, политика, экономика: аналитический ежегодник. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2008. – С. 144–170.

2. Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М.: ЭКО - Согласие, 2005.

3. Современные образовательные технологии: учеб. пособие; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010.

ПРОБЛЕМЫ «НЕФОРМАЛЬНОГО» ПРЕПОДАВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Новожилова

В докладе излагаются «неформальные» средства, методы, организационные формы обучения, иные формы взаимодействия преподавателя и студентов. Рассмотрим отдельные аспекты «неформального» преподавания страхования в высшей школе. На современном унифицированном страховом пространстве актуально обучение принципам страхования. Осознанный и грамотный подход к страхованию может облегчить пользование страховой защитой. Для обучения необходимо применить такую технологию представления и освоения знаний, чтобы достаточный и единый «страховой минимум» был освоен каждым студентом. Цель обучения будет достигнута в кратчайшие сроки и с максимальным результатом, если использовать современные методики обучения, в частности применить инновационные дидактические методы В. Ф. Шаталова.

Студенты нестраховых специальностей в своей будущей работе могут вынужденно или добровольно вступать в контакты со страховыми обществами, и обучение должно быть построено так, чтобы выпускники знали: (а) основную терминологию и базовые принципы страхования; (б) умели читать и понимать содержание страховых документов; (в) какие виды страховых продуктов предлагаются на страховом рынке; (г) особенности страхования наиболее востребованных видов страхования; (д) по каким критериям выбрать страховую фирму и т. д. Для оптимального изложения учебной информации достаточно эффективна инновационная методика В.Ф. Шаталова. В ее основе лежит представление учебного материала в виде опорных сигналов. Опорный сигнал может быть, например, буква в слове. Но опорные сигналы – это не только буквы, но и слоги, и слова, цифры и числа, формулы и правила и т. д. В памяти каждого современного человека хранятся миллионы опорных сигналов, помогающих ему восстанавливать при необходимости усвоенную информацию. Известны и специальные мнемонические приемы (своеобразные опорные сигналы), которые придуманы для того, чтобы облегчить запоминание. Информацию можно закодировать и более экономным способом, например с помощью аббревиатур. Неожиданность и экономность – приемы, на которых строятся опорные сигналы. Но есть и другие приемы, среди которых – прием ассоциации. Каждый из этих сигналов несет в себе определенную информацию и, самое главное, помогает восстановить (высветить!) ее содержание. Запоминается же он на всю жизнь. Оптимальное изложение учебной информации требует активизировать механизм понимания и использовать: (а) навыки графической схематизации текста, б) ассоциации, (в) наглядные образы, (г) преобразованную информацию: (опорные» сигналы, опорные» конспекты). Данный метод предлагает многоуровневую систему эффективного обучения, включающую технику представления (опорные конспекты), ускорения усвоения и закрепления материала лекции. Активизация освоения лекционного материала при дистанционном обучении базируется на использовании существующих резервов данной методики обучения. Ос-

воение самых сложных разделов можно облегчить, сократить время на обучение и обеспечить достаточный уровень освоения материала у всех студентов.

Адаптация автором метода В. Ф. Шаталова в высшей школе и результаты практики преподавания страхования подтверждают обоснованность применения данного подхода и необходимость его дальнейшего развития. Непрерывное обучение предполагает конструктивную переработку традиционной подаче информации студенческой аудитории. Для обучения требуется использование «неформального» представления визуальной информации, максимально приближенной к формам, предпочтительным для студенческой аудитории, при этом не должно меняться содержание материала. Именно эта система может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности студентов. Автор имеет достаточный положительный опыт при преподавании страхования с использованием «неформальных» презентаций.

Список литературы

1. Неудахина Н.А. О возможности применения технологии визуализации учебной информации в вузе // Ползуновский альманах. – 2002. – № 3–4. – С. 115–121.
2. Шаталов В. Ф. Соцветие талантов. – М.: ГУП ЦРП «Москва-Санкт-Петербург», 2001. – 380 с.
3. Гомелля В. Б. Страхование: учеб. пособие / В. Б Гомелля. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Маркет ДС, 2006. – 488 с. (Университетская серия).

N B Xkmih\Z

ника нужно определять посильное задание, постепенно усложняя его в соответствии с приобретаемыми учащимися знаниями и умениями.

Деятельность в группе имеет большое воспитательное значение, так как учащиеся стремятся поддержать друг друга, прислушиваются к мнению других, раскрывают в товарищах такие ценные качества, как сообразительность, быстроту реакции, уровень их знаний, умение формулировать свои суждения и т. д.

Динамика развития познавательных возможностей учащихся, естественно, различна. Некоторым учащимся достаточно оказать небольшую помощь в усвоении учебного материала, другим же – требуется постоянное внимание и поддержка учителя. Поэтому учитель должен держать в поле зрения уровень и темпы личностного развития ребят и, исходя из этого, определять содержание знаний, характер и направления деятельности конкретного ученика и соответственно использовать разные формы выполнения задания.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ – ТЕХНОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. П. Адонина

Понятие «непрерывное образование» с 1972 г. после доклада «Учиться, чтобы быть» комиссии, работавшей под руководством Э. Фора, прочно вошло в педагогическую терминологию и стало основным принципом образовательных реформ, которые требуют новых эффективных методов обучения, интерактивных технологий. Метод конкретных ситуаций (ситуационные задачи, кейс-метод, метод изучения ситуаций, метод деловых историй, метод кейсов) относится к таким интерактивным технологиям.

Ситуационные задачи способствуют основным направлениям развития личности: профессиональному (трудолюбие, конкурентоспособность), нравственному (ощущения себя личностью, овладение навыками сотрудничества и партнерства), умственному (умение слушать, запоминать, анализировать ситуацию, осмысливать большой объем информации), мотивационно-волевому (укрепление воли, мобилизация своих сил и возможностей, отстаивание своей точки зрения, признание мнения других). Ситуационные задачи влияют также и ги

хе-

При подготовке или переподготовке взрослых необходимо быстро совершенствовать или модернизировать знания, но люди, имеющие определенный багаж жизненного опыта, устоявшееся мировоззрение, не стремятся к нововведениям. Кейс-технология позволяет успешно применить прежде полученный опыт, а также разрушить стереотипы мышления, преодолеть нежелание перемен. Но добиться нужного результата может только опытный преподаватель-кейсолог, направляющий свою деятельность на личность обучающегося, развивая у того желания к эффективным изменениям.

МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ АСПЕКТ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. А. Тимошенко

Игра – одно из ключевых понятий в современном образовании. Благодаря своим функциональным особенностям она завоевала огромную популярность в системе профессионального музыкального образования, что обусловлено историческими, аксиологическими, культурологическими и другими обстоятельствами. Игра и музыка как историческое и культурное наследие, как элементы образовательного и воспитательного процесса стояли у истоков цивилизации и понимались человеком как универсальные и приоритетные средства общественного воспитания. В разрабатываемой научной теории культуры Б. Малиновский высказал бесспорную мысль, что все явления культуры проходят проверку временем и лишь постепенно институционализируются, «завоевывают место под солнцем» [1]. Факт «долгожительства» игры и музыки в жизни человека бесспорен, это неутилитарные деятельности человека не зависят от целесообразности и реальности бытия, в этом есть их своеобразная ценность для человека [2].

Одним из первых сущность игры и музыки раскрыл Иммануил Кант, акцентируя свое внимание на трансцендентном потенциале этих феноменов, на создании ими собственной реальности, отличной от реальности повседневной жизни. Условность в игре и в музыкальном искусстве способствует развитию художественных, творческих способностей человека, умения к перевоплощению, воображению, абстрактному мышлению. В истории русской культуры музыкально-игровая традиция с ее импровизационной и праздничной-игровой формой обращает внимание исследователей. Ведь ни одно народное гуляние не могло обойтись без игр, плясок и песен. Являясь особой ценностью в истории развития цивилизации, эти два компонента культуры приобрели социальную обусловленность при реализации возвышенных потребностей творящего человека.

В современной педагогике, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, на воспитание духовно-нравственной, мыслящей и творческой личности, игровая и музыкальная деятельность занимает приоритетные направления. Благодаря многообразию функций и видам действий эти компоненты образовательного процесса имеют широкий спектр воздействия на ученика, выполняя развивающую, познавательную, коммуникативную и другие функции, осуществляя задачи самореализации, социализации и межнациональной коммуникации личности, развивая ее творческие способности, способствуя духовному и эстетическому обогащению. Играя и музицируя, человек приобретает новые знания, умения и навыки, при этом совершенствуя свое мастерство вне зависимости от возраста. Для непрерывного процесса музыкального образования в России создана многоуровневая система учебных заведений со специфичной преемственностью, систематичностью, последовательностью учебных программ. Игровой аспект давно занял свою нишу в этой системе, он служит организующим, объединяющим, систематизирующим, развивающим фактором. В разнообра-

зии музыкальной деятельности (игра на музыкальных инструментах, пение, импровизация, ансамблевое музицирование, музыкально-теоретическая и исследовательская деятельность и т. д.) используются и разнообразные игровые приемы. Как показывает практика, с помощью игровой методики процесс обучения и развитие музыкальных способностей учащихся проходит плодотворней и интересней, а сами музыкальные занятия проходят в творческой атмосфере, становятся максимально интересными и привлекательными. Каждая ступень образовательной цепочки имеет свои цели и задачи, в связи с этим и игра видоизменяется, трансформируется, приобретает новые направления, формируя необходимые знания, умения и навыки.

На первоначальной стадии обучения целесообразно вводить группу игр для знакомства с многообразием музыкально-слуховых представлений, для дифференциации образной и чувственной сферы, для выражения их в словесной форме, в рисунке, в подборе иллюстраций, стихотворений. Экспериментально доказано, что творчески настроенный педагог может применять большое количество музыкально-дидактических игр, зная цели и задачи отдельного урока или целостного процесса обучения. Например, ритмическое разнообразие музыки диктует необходимость включения в музыкальные занятия двигательные (хлопки, притопы), танцевальные, шумовые и другие игровые действия. Для сравнения верхнего и нижнего регистров, в определении их образности существует целый ряд познавательных и творческих игр с элементами сочинительства. В игровом процессе у детей легко складывается представление о характере звучания регистров: верхний – хрупкий, легкий и прозрачный, тогда как нижний – тяжеловесный, мрачный, суровый. Необходимо подчеркнуть, что на уроках должны присутствовать доступные для понимания волнующие душу маленького слушателя примеры популярной классической музыки. Формирование знаниевого подхода, столь необходимого для понимания музыкального языка и законов исполнения, происходит в период обучения в музыкальной школе. Игровая деятельность в этот период вполне актуальна, школьники легко втягиваются в процесс игры, но характер игры приобретает новые направления, формы и содержание. Предпочитаются те игры, которые имеют интегративный характер, ориентированы на объединение разрозненных частей и элементов образовательного процесса, связывающие жизненные представления с музыкальными образами, а теоретические знания с практическими. Межпредметные связи приобретают особое значение на этом этапе обучения, не исключаются и объединяющие свойства музыки с литературой, живописью, скульптурой, театром и т. д. Характер игр, формирующий музыкально-слуховые представления, уступает место играм познавательным, развивающим, обучающим, тренировочным.

Следующая ступень музыкального образования – это средние учебные учреждения: училище, колледж. Это первый уровень профессионального музыкального образования, который характеризуется как система подготовки профессионалов в области музыкального искусства. Для этой образовательной ступени свойственно решение обширных задач по формированию профессиональной компетенции будущих педагогов, включающей знание педагогических технологий по мобилизации будущих воспитанников к получению знаний, к восприятию музыкальных образов. Когнитивный подход к под-

бору игр в среднем профессиональном звене получает должное развитие. В этот период обучения увеличивается поток знаний по теоретическим предметам, повышается сложность исполняемых программ, это требует определенного развития памяти, аналитического мышления, умения сравнивать и анализировать. Постепенно формируется необходимое для музыканта логическое мышление, обогащается опыт знаний о средствах музыкальной выразительности, о стилях и жанрах, о направлениях в музыке, о творчестве композиторов и многом другом, что впоследствии определяет сущность музыканта, педагога, исполнителя. В процесс обучения включаются игры, в которых обучаемые воспроизводят известную им информацию, сопоставляют, анализируют, узнают знакомые явления, разгадывают или составляют кроссворды, ребусы, загадки. Игра может стимулировать активность учащегося в самостоятельной и познавательно-поисковой деятельности. Педагог, умеющий импровизировать и создавать игровые ситуации на уроках, ускорит процесс познания своих учеников, своим примером научит их своему мастерству.

Важное место в системе взаимодействия «школа – колледж – вуз – послевузовское образование» занимает совместная работа педагогических коллективов, связанная с организацией единого предметно-содержательного пространства, включая опыт игровой деятельности. В ходе исследований и педагогических экспериментов установлено, что для этого периода обучения характерно проведение поисковых, организационных, социальных, управленческих, деловых, ролевых, творческих игр. Каждая из них обеспечивает формирование новых знаний и практических навыков, ценностного отношения к будущей профессии. Проведение игры требует от ее участников определенного опыта по организации и управлению коллективом, игровых компетенций и определенного опыта ведения игры. Есть основания считать игру высшего уровня способной выявить абстрагирующие, моделирующие, имитационные, креативные способности личности. Практикумы, творческие мастерские, мастер-классы, которые составляют содержание послевузовского образования и курсов повышения квалификации, также могут применять игровую модель в качестве ведущей технологии. Конечный результат подобных игр неоднозначен, нет готовых ответов и однозначных решений, их множество, но идет процесс подготовки профессиональных навыков педагога, расширяется область их применения.

Список литературы

1. Малиновский Б. Основы межкультурной коммуникации. [Электронный ресурс]. – URL: countries.ru›library/intercult/mkt.htm

2. Хейзинга Й. Homo ludens [Электронный ресурс]. – URL: http://krotov.info/library/22_h/hey/zinga_03.html

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е. И. Василевская

В условиях осуществления концепции образования на протяжении всей жизни, выдвинутой ЮНЕСКО в качестве ключевой проблемы XXI в., принципы непрерывности и преемственности образования приобретают особую актуальность. Организация системы непрерывного образования призвана решать две основные группы задач: социально-образовательные, направленные на построение системы непрерывного образования как части социальной практики; психолого-педагогические, охватывающие процессы освоения самим человеком нового жизненного, социального и профессионального опыта.

Рассмотрим более подробно структуру непрерывного химического образования в Республике Беларусь. Традиционно непрерывное образование рассматривается как интеграция различных ступеней (дошкольное, начальное, среднее, среднее профессиональное, высшее профессиональное, последипломное образование), когда освоение каждого из предыдущих уровней предусматривает возможность перехода на последующий. Профессиональное химическое образование, решающее задачи подготовки кадров для включения их в общественное производство, на базовом уровне начинается в средней школе. Изучение основ химии в средней школе осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых происходит расширение и углубление полученных ранее знаний. Так, на начальном этапе обучения предусмотрено изучение таких курсов, как «Человек и мир», «Природоведение» и др., в которых достаточно много внимания уделено теме «Неживая природа». На основном этапе школьного химического образования (7–9 классы) химические знания формируются при изучении обязательного для всех общеобразовательных учреждений систематического курса химии и являются основой для продолжения химического образования в старших (10–11) классах. Обязательное изучение химии в средней школе является систематическим, относительно завершенным и обеспечивает обучающимся уровень компетенций, необходимых для жизни в современном обществе, а также для выбора способов продолжения образования и профессионального самоопределения в дальнейшем. Химическое образование в вузах осуществляется на профильном (химические факультеты), естественно-научном, инженерно-техническом и гуманитарном (в рамках курса «Основы современного естествознания») уровнях. Последипломное химическое образование реализуется путем подготовки научных, научно-производственных и научно-педагогических кадров через магистратуру, аспирантуру и докторантуру. Дополнительное химическое образование представлено системой повышения профессиональной квалификации, в которой традиционно большое внимание уделяется повышению квалификации педагогов.

Необходимо подчеркнуть, что большое значение в реализации преемственности химического образования имеет и горизонтальная интеграция –

соотнесенность образования, получаемого вне формальной системы, с образованием в рамках учебных заведений и специально организованных программ. При этом необходимо отметить наблюдающееся в последнее время усиление роли медиаобразования и самообразования, поскольку, с одной стороны, в качестве ведущего вида деятельности в современном обществе все чаще выступает работа с информацией, а с другой стороны, изменился социальный статус самообразования, которое все чаще выступает как инструмент социальной мобильности индивида. К сожалению, имеется достаточно много негативных примеров, когда публикации в средствах массовой информации искажают многие химические факты и явления, способствуют развитию хемофобии.

Критический анализ сложившейся на сегодняшний день системы непрерывного химического образования позволяет выделить ряд проблем, характерных для всей системы непрерывного образования в целом. К ним, в частности, относятся проблемы: (а) преемственности содержания образования на этапах «школа – вуз – последипломное обучение»; (б) соотношения предметных, профессиональных и надпрофессиональных знаний; (в) преемственности базового и дополнительного химического образования с учетом их различий и функциональных особенностей; (г) развития открытого обучения с учетом специфики химического образования; (д) взаимосвязи организованного образования и самообразования; (е) индивидуализации процесса обучения, в том числе и с учетом гендерных отличий; (ж) требования опережающего характера содержания химического образования по отношению к нуждам практики. С учетом имеющегося мирового и отечественного опыта многие из указанных проблем могут быть решены при объединении существующих образовательных структур в единые многофункциональные учебные заведения, в которых возможно проведение занятий на разных уровнях образования: от общего среднего и профессионально-технического до высшего, включая и обучение взрослых. Преемственность образования в рамках указанных комплексов не может рассматриваться только как поступательное движение от начальных этапов образовательной системы к последующим. Весьма существенной и принципиальной является и обратная связь между отдельными звеньями образовательной системы, реализуемая, например, путем привлечения преподавателей вузов к работе в школе, к участию их в подготовке учебных программ и пособий по дисциплинам школьного курса. Одновременно необходима трансляция на вузовский и школьный уровень результатов научных и педагогических исследований, отражение современного состояния развития науки в содержании соответствующих учебных курсов. Фактически речь идет о создании единой информационно-образовательной среды высших и средних учебных заведений, в рамках которой система непрерывного профессионального образования будет действовать особенно эффективно.

Следующий шаг в реализации идеи непрерывного образования связан с формированием единого комплекса «наука – производство – образование», что обусловлено повышением наукоемкости промышленных структур, сращиванием фундаментальных и прикладных исследований с общественным производством. Примером успешного функционирования учебно-научно-

производственного объединения является деятельность существующего в Белорусском государственном университете комплекса «химический факультет – НИИ физико-химических проблем – научно-производственные унитарные предприятия». Вовлечение студентов в производственную деятельность приводит не только к сокращению сроков адаптации молодых специалистов, но и может рассматриваться как своеобразное тестирование на профессиональную пригодность, а материалы студенческих курсовых и дипломных работ находят применение в производственных процессах. С другой стороны, предприятия способны сформировать заказ на выполнение конкретных исследований, предоставить площадки для опытной проверки результатов эксперимента, оказать помощь вузу в материально-техническом обеспечении учебного процесса. Не следует сбрасывать со счета и значительный творческий потенциал наукоемкого производства, позволяющий специалистам-практикам принимать непосредственное участие в учебном процессе.

Еще один аспект реализации преемственности образования заключается, на наш взгляд, в его интеграции вообще и в кооперировании в частности. Как вариант реализации такой кооперации можно рассматривать кооперирование обучения и исследовательской работы в рамках различных кафедр одного факультета, различных факультетов одного учебного заведения и, наконец, различных учебных заведений, исследовательских центров, институтов Академии наук. Примером эффективной реализации такой кооперации является деятельность кафедры общей химии, функционирующей на базе Национальной академии наук Беларуси и химического факультета Белорусского государственного университета. Важным направлением развития непрерывного образования является направление, связанное с педагогическим образованием и самообразованием, ориентированное на опережающее кадровое обеспечение всех образовательных систем. Только при подготовке соответствующих педагогических кадров, способных усваивать, транслировать и порождать новые знания, можно в полной мере реализовать всю систему непрерывного образования.

Таким образом, процесс реализации непрерывного образования должен охватывать всю сферу формального и неформального образования, выполняя компенсирующую (восполняющую пробелы в базовом образовании), адаптивную (отвечающую за оперативную подготовку и переподготовку в условиях меняющихся производственных и социальных ситуаций) и развивающую (предполагающую удовлетворение духовных запросов личности и потребностей ее творческого роста) функции. При этом преемственность предполагает разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения, связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие, успешное воспитание и обучение. Формирование единой педагогической системы, основанной на общем целеполагании, содержательном и процессуальном наполнении процесса обучения и воспитания на разных уровнях, позволит преодолеть существующий разрыв между разными ее ступенями, будет способствовать творческому развитию личности обучающихся.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ПРИЧИНЫ

И. В. Гордеева

Когда заходит речь о преемственности школьного и вузовского образования, в первую очередь подразумевается преемственность единых государственных требований к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений и содержания стандартов высшего профессионального образования в отношении определенных естественно-научных, гуманитарных, социально-экономических и других дисциплин. Любая преемственность в обучении проявляется в следующих моментах: (а) обеспечение системных знаний; (б) дальнейшее развитие форм и ключевых методов, а также содержания обучения; (в) опережающее воспитание и обучение, способствующие формированию и совершенствованию личности.

Тем не менее не секрет, что базисный уровень знаний значительной части выпускников российских школ далек от требований, предъявляемых высшими учебными заведениями к потенциальным абитуриентам. Вопреки распространенному мнению данная проблема не является исключительно порождением реформ образовательной системы последнего времени. Еще 25–30 лет назад чтение курсов специализированных дисциплин во многих университетах нередко начиналось с фразы «забудьте все, чему вас учили в школе». Таким образом, подчеркивалось несоответствие образовательных программ тем требованиям, которые предъявлялись вузами в отношении объема знаний учащихся. Еще одна возможная причина подобного пренебрежительного отношения к знаниям, усвоенным в рамках средней школы – несколько высокомерно-снисходительное мнение «остепененных» преподавателей университетов о своих «младших» коллегах, не способных в полной мере оценить весь тот массив научной информации, который необходимо усвоить для качественного преподавания на надлежащем уровне.

Если мы заводим речь о проблемах преемственности школьного и вузовского образования в современный период, то приходится с горечью констатировать, что ситуация никоим образом не улучшилась, и, несмотря на принимаемые усилия по выстраиванию единой цепочки непрерывного образования, продолжает усугубляться. Речь идет не только о низком уровне общеобразовательной подготовки и пробелах в знаниях, требующих организации занятий по корректирующим программам. Справедливые нарекания преподавателей вызывает также то, что первокурсники, в основном, недостаточно владеют навыками интеллектуального труда и самостоятельной работы, слабо подготовлены к активной познавательной деятельности, не умеют критически мыслить и рационально оценивать полученную информацию, а также логично и грамотно излагать свои мысли. Следует отметить, что претензии, аналогичные перечисленным выше, нередко предъявляют работодатели уже к выпускникам вузов, что служит лишним подтверждением серьезности поставленной проблемы. Анализ причин нарушения преемст-

венности школьного и вузовского образования позволяет выделить несколько ключевых моментов:

• во-первых, существуют значительные концептуальные расхождения в структурности различных уровней образования, в результате чего общеобразовательные и профессиональные программы плохо совмещаются между собой. Справедливые нарекания и претензии вызывают и многие учебники общеобразовательной школы, причем не столько из-за качества излагаемого материала (хотя и здесь возможны проблемы – от опечаток до откровенного искажения фактов), сколько их разнородность и как следствие абсолютно разные структура и содержание, несмотря на формальное соответствие учебных программам. В результате возникают ситуации, когда одни и те же разделы какой-либо дисциплины учащимися разных школ осваиваются в разные годы обучения и в абсолютно разной последовательности, нередко без какой-либо логической связи межу предметами. Например, в школьном курсе биологии химический состав клетки изучается задолго до того, как в курсе химии учащиеся начинают знакомиться со сложными органическими соединениями, поэтому понятия «белки», «липиды» и «углеводы» практически мало информативны;

• во-вторых, серьезной проблемой по-прежнему является перегруженность учебных программ сведениями, нередко избыточными и быстро устаревающими. Огромное количество информации, излагаемой в течение занятий и требующей выполнения домашних заданий в таком же объеме, вызывает отторжение и нежелание усваивать что бы то ни было в силу явного несоответствия требований, предъявляемых педагогами к уровню знаний предмета, и реальными возможностями учащихся освоить те или иные сведения. В то же время появление специализированных классов, в которых в полном объеме осваиваются лишь некоторые дисциплины, необходимые для поступления в вуз на конкретные направления подготовки, также не решение проблемы. Дело в том, что большинство потенциальных абитуриентов знают лишь, какие именно дисциплины в рамках ЕГЭ засчитываются при зачислении на ту или иную специальность в конкретный вуз, но не имеют представления о полной программе обучения по выбранной специальности. В результате студент, поступивший на специальность «пищевая биотехнология» на основании результатов экзамена по химии с удивлением узнает, что уже на первом курсе ему предстоит изучать биологию, физику и другие дисциплины, которым не уделялось должного внимания в школьном курсе обучения. Следствием этого является распространенная ситуация, когда первый год обучения преподаватели вынуждены посвящать ликвидации пробелов в знаниях у значительной части студенческой аудитории;

• в-третьих, переходя из среднего образовательного учреждения в вуз, учащиеся не имеют опыта работы в новых обстоятельствах. Системы классно-урочных и лекционно-семинарских занятий отличаются не только разной продолжительностью, но и разными требованиями, предъявляемыми со стороны преподавателей. Отсутствие в вузе тотального контроля, постоянной проверки домашних заданий не только стимулирует самостоятельность и ответственность, но и порождает иллюзию полной свободы, в том числе и от посещения занятий в надежде «как-нибудь выкрутиться во время сессии».

Однако сложившаяся в настоящее время во многих вузах практика балльно-рейтинговой системы оценки знаний не позволяет подобным студентам быть допущенными к сдаче соответствующих экзаменов. Это приводит к немалому количеству драматических ситуаций, когда учащиеся обнаруживают, что старая школьная привычка «ликвидировать долги и исправлять двойки в последние дни» в данной ситуации не срабатывает, оставляя студента в полной растерянности. Налицо противоречие между статусом учащихся и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях.

Таким образом, подводя итоги, можно констатировать, что эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования во многом зависит от решения проблемы совместимости учебного процесса в средних и высших образовательных учреждениях, в частности: (а) согласованности учебных программ и учебников, по которым занимаются учащиеся средних школ, с содержанием учебных программ и учебников вузов. При этом основное внимание следует уделять не «нагружению информацией», нередко избыточной и абстрактной, но обучению умению работать с ней, выбирать основное содержание, критически оценивать полученные сведения; (б) обеспечения действенного контроля уровня образовательной подготовки учащихся, степени их готовности к продолжению обучения в вузе; (в) недостаточного использования возможности применения различных форм сотрудничества средних общеобразовательных учреждений с вузами (совместная научно-исследовательская работа, участие в научных конференциях на базе вуза и школы), проведение преподавателями вузов показательных лекций, практических занятий и тренингов для учащихся школ; (г) недостаточно развитой взаимосвязи в содержании, организационных формах и методах обучения в средних общеобразовательных учреждениях и вузах.

КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

А. И. Гордин

Названную в докладе проблему нам хотелось бы рассмотреть на примере применения качественных социально-педагогических исследований в общественно-образовательной деятельности Высшей народной школы (далее ВНШ) г. Иркутска.

Качественные методы – это инструментарий, который давно и активно применяется в социологических исследованиях исключительно для сбора информации в свободной форме. В отличие от количественных методов они не основываются на статистических измерениях, а опираются на понимание, объяснение и интерпретацию эмпирических данных, являются источником формирования гипотез и продуктивных идей. Задача методов качественных исследований – получить разведочные данные, а не количественное распределение мнений. В качественных методах для того, чтобы объяснить, интерпретировать понятия, используются не цифры, а слова реципиентов или информаторов. Как отмечает Г. Бернгард, от количественных данных качественные отличаются тем, что содержание последних несет в себе смысл, непосредственно характеризующий самого их носителя. Объектом социально-педагогического исследовании является не социальная среда и продукты её деятельности, а человек и разнообразная его социальная деятельность, которая конечно находится под воздействием внешней социальной среды, но и сама она является результатом взаимодействия между людьми. Социологи проводят качественные исследования с целью дать более глубокий диагностический анализ разнообразных социальных явлений, происходящих во внешней среде с целью выработки рекомендаций, как эту среду преобразовать. Социально-педагогическое качественное исследование также включает диагностику, но, во-первых, диагностику социальной деятельности человека, базирующейся на психофизических особенностях личности и особенностях социальной среды, с которой он находится в тесном взаимодействии. А, во-вторых, целью его является не выдача рекомендаций, а формирование, развитие, корректирование, профилактика и т. д. необходимых качеств, которые помогут человеку благополучно преодолеть трудную жизненную ситуацию, в которую он попал, и улучшить своё социальное самочувствие.

Это принципиальное различие определяет своеобразную социально-педагогическую интерпретацию традиционных социологических исследований, позволяющую более полно использовать их интерактивный потенциал. Прежде всего, это касается таких стратегий, как включенное наблюдение, методы интервью и фокус-группа. Благодаря такому подходу социальный педагог, пользующийся формами качественных исследований, как бы «убивает двух зайцев». С одной стороны, например, глубинное интервью и фокус-группа – эффективный диагностический инструментарий, который позволяет глубоко и обстоятельно анализировать социально-психологические особен-

ности человека, глубже проникать во взаимоотношения людей, выявлять социальные факторы, определяющие развитие личности. С другой стороны, они же – интерактивные формы взаимодействия, которые способны активно участвовать в формировании или способствовать формированию определенных личностных качеств человека, необходимых ему для самостоятельного преодоления возникнувших у него трудных жизненных ситуаций.

Согласно теоретическим положениям социальной психологии интерактивное взаимодействие предполагает активное включение в процесс общения коммуникативной, собственно интерактивной и перцептивной его сторон, развивающих способность человека формировать эмпатию, приобретать навыки управления своими эмоциями, его готовность к самоидентификации и социальной идентификации, а также анализу, прогнозированию как собственной деятельности, так и деятельности других людей. Значит, периодическое в системе обращение к этим видам интерактивного общения может, с одной стороны, способствовать формированию этих личностных качеств человека, а, с другой – поможет отслеживать динамику их изменения. Учитывая это, мы в практике наших социально-педагогических исследований стали активно применять качественные методы.

Так, например, достаточно эффективным оказалось применение глубинных интервью как на подготовительном этапе перед разработкой вопросов к анкетированию для диагностики, так и на заключительном контрольном для отслеживания полученных результатов. При этом глубинное интервью – хороший формирующий инструментарий, так как в процессе такой глубокой беседы у респондента благодаря вниманию к его судьбе явно улучшается социальное самочувствие, активизируется социальная память и социальное мышление. Происходит это, потому что специфика глубинного интервью не терпит позиции «над», распределения коммуникативных ролей по принципу «ведущий – ведомый» или «взрослый – ребенок». Это равноправный образовательный диалог, в основе которого лежат принципы андрагогического взаимодействия. Полагаем, что глубинное интервью желательно применять в практике социально-педагогического исследовании начиная уже со старшего подросткового возраста, но не исключено, что такого рода беседа может быть применяема и для более ранних возрастных категорий.

Еще более интересной оказалась практика применения фокус-группы. Идеальным вариантом её проведения стал организованный в ВНШ дискуссионный клуб, в целевую группу которого вошли 15 слушателей школы, которым интересен групповой способ поиска решения поставленных проблем. Прошедшие в нем занятия на тему «Коррупция и власть», «Экология сознания человека» показали, что в процессе их проведения у слушателей формируется особая культура коллективного мышления, развивается его диалогичность, прогностичность, пластичность и образность. Слушателям далеко не безразлично, как они смотрятся в глазах участников дискуссии, когда излагают свои мысли. В ходе дискуссии слушатели часто обращаются к своему прошлому опыту и опыту своего поколения. Они ищут аналогии, убедительные факты, прогнозируют результаты и т. д. Это позволяет говорить о том, что, проводимые нами фокус-группы внесут свой определенный вклад в дальнейшее формирование их социального интеллекта.

На основании всего вышесказанного мы считаем, что качественные методы в контексте социально-педагогического исследования целесообразно применять на всех трех этапах (констатирующем, формирующем и контрольном), включать их в программы социально-педагогической поддержки и сопровождения. Это, на наш взгляд, позволит более эффективно проводить педагогический эксперимент и добиваться более высоких результатов, особенно на формирующем и контрольном его этапах.

Список литературы

1. Агапова О.В., Вершловский С.Г. Биографический метод в социально-педагогическом исследовании: учеб. пособие. – СПб., 2010. – 52 с.
2. Арефьева Г.С. Общество как объект социально-философского анализа. – М., 1995.
3.Андреева А.А. Социальная психология [Текст]. – М.: Наука, 1999.
4. Бернгард Г. Качественные и количественные методы исследования в социальной работе // Социол. исслед. – 2001. – № 1.
5. Девятко И.Ф. Включенное наблюдение // Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 1998. – С. 15–43.
6. Ковалев Е.М., Штейнберг И.Е. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. – М., 1999.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Анищенко

Одним из серьезнейших вызовов современности является чрезвычайно быстро увеличивающийся объём информации и её быстрое устаревание. «Колоссальное ускорение темпа девальвации ранее приобретенных знаний остро поставило две проблемы. Одна из них связана с выдвижением на первый план не столько передачи подрастающему поколению некой незыблемой суммы знаний, сколько воспитание в нём желания и умения учиться, формирование способности к самостоятельному творчески критическому мышлению. Другая проблема – необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности специалистов, дополнительного образования и переподготовки» [2, с. 33]. Противоречия между глобальным и локальным, универсальным и индивидуальным, традициями и современностью, равными возможностями и конкуренцией, материальным и духовным, между нарастающим объёмом знаний и возможностью их освоить ставят новые задачи перед каждым человеком, системой образования и обществом в целом [1]. В современном изменяющемся мире невозможно получить образование навсегда, важно быть готовым учиться всю жизнь.

В связи с внедрением новых образовательных технологий можно выделить два аспекта их влияния на непрерывность в образовании. Первый – это освоение технологий учителями. Применение новых приемов работы требует новых знаний и нового отношения к образовательному процессу. Получить эти знания и опыт педагоги могут различными способами: формализованно (на организованных курсах в учреждениях постдипломного профессионального образования, при этом они получают соответствующие удостоверения и сертификаты); неформализованно (различные формы многочисленных семинаров в школах); информально (в процессе самостоятельной работы, обмена опытом между коллегами, взаимопомощи в педагогических коллективах). Второй аспект касается непосредственной подготовки учащихся, создания условий для развития мотивации к последующему непрерывному образованию и формирования навыков учебной деятельности. Примером такой технологии является технология развития критического мышления, включающая большое количество приёмов и стратегий, направленных на развитие мышления через письмо и чтение. Технология «Развитие критического мышления» разработана американскими педагогами и в России применяется с 1997 г. [3]. Основу технологии составляет трехфазовая структура: вызов, осмысление, рефлексия. Исходя из этого строится каждый урок или занятие, т. е. отличительной чертой технологических приёмов является обязательный вызов, направленный на актуализацию знаний учащихся, повышение учебной мотивации и рефлексивного осмысления новых знаний и приёмов собственной деятельности. Рассмотрим некоторые из них и обратим внимание на то, какие навыки непосредственно отрабатывают данные приёмы, каково их образовательное значение.

Стратегия «знаю – хочу узнать – узнал» рассчитана на проведение всего урока в целом. Сначала учащимся предлагается записать сведения, которые уже есть у них по новой теме, тем самым идет работа по актуализации уже имеющихся знаний с опорой на личный опыт учащихся. На следующем этапе осуществляется постановка цели урока, причем способами данной технологии достигается самостоятельное целеполагание учеников (навык постановки цели важен в процессе обучения людей любого возраста). На заключительном этапе занятия проводится рефлексия, причем обсуждаются не только вновь усвоенные знания, но и способы деятельности, благодаря которым получены данные результаты.

Ещё одна стратегия, позволяющая опираться на уже имеющиеся опыт и знания учащихся, – «ИНСЕРТ». В ней работа над текстом подразумевает критическое осмысление его содержания, выделение уже известного и нового, а кроме того, непонятых, спорных и требующих дополнительного рассмотрения вопросов. В течение занятия учащиеся неоднократно обсуждают изучаемый материал в группах и фронтально, имеют возможность сопоставить свою точку зрения с мнением других. Подобную возможность обсуждения материала в группах сменного состава дает стратегия «Зигзаг», которая позволяет создать условия для развития коммуникативных компетенций учащихся, способствует повышению ответственности за свою работу.

Важнейшие навыки, без которых невозможно обойтись для достижения хороших образовательных результатов и представить послешкольное образование – анализ, синтез и сравнение, для развития которых возможно использование приёма «общее – уникальное». На уроке, используя различные источники информации, учащиеся создают графическое изображение, отражающее результаты сравнения, и наглядно могут представить общие черты и различия сравниваемых объектов.

Структурирование и систематизация изучаемого материала является довольно сложной задачей для неподготовленного человека. В ТРКМ для развития этого навыка можно использовать приём «кластеры». Название означает «гроздь» и подразумевает «графический приём систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а "гроздятся", то есть располагаются в определенном порядке» [3, с. 33]. «Кластеры» – приём, помогающий установить причинно-следственные связи, что представляется очень важным в понимании смысла многих изучаемых тем. На стадии рефлексии самым популярным становиться приём «синквейн» – пятистишие. И. В. Муштавинская характеризует его так: «стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний» [3, с. 46].

Описанные выше стратегии и приёмы ТРКМ были апробированы автором на уроках в среднем звене общеобразовательной школы, имели положительные результаты как с точки зрения овладения учащимися навыками учебной деятельности, так и с точки зрения эмоционального состояния учащихся на уроках. В ряде случаев учащимся было предложено дать письменные отзывы о прошедшем занятии (отзывы не требовалось подписывать). Абсолютное большинство учеников характеризовало новые приемы как очень интересные и результативные, а навыки, приобретенные на этих уроках, как

полезные и для других предметов. Хотя описанные приёмы – это сравнительно небольшая часть технологий, применяемых в современной школе, однако с уверенностью можно сказать, что они носят метакогнитивный характер, пригодны для изучения учащимися различных возрастов самых разнообразных предметов.

Таким образом, для современной школы важнейшими становятся задачи обеспечения непрерывного образования педагогического состава и подготовки учеников к образованию в течение всей жизни.

Список литературы

1. Браже Т. Г. Гуманитарная культура взрослых как андрогогическая проблема. – СПб.: СПбАППО, 2008.

2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена. – СПб.: СПбАППО, 2008.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. – СПб.: КАРО, 2009.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Л. С. Попова

Актуальной проблемой профессионального развития педагогов остается высокая подверженность специалистов этой профессиональной группы влиянию кризисных ситуаций и состояний. Хронический характер этой проблемы обусловлен особенностями самой педагогической деятельности – большое число стрессовых факторов, высокий динамизм труда, сложность педагогических ситуаций оказывают негативное воздействие на здоровье и профессиональную деятельность педагогов. Затянувшееся реформирование системы образования привело к дальнейшему повышению их психологической напряженности. Один из путей снятия этой проблемы – разработка и включение в систему дополнительного профессионального образования педагогов специальных психолого-педагогических технологий развития их социально-психологической и личностной компетентности в аспекте формирования способности к своевременному конструктивному преодолению индивидуальных психологических барьеров. Это будет способствовать сохранению психологического здоровья педагогов и повышению уровня их профессионализма (Э. Э. Сыманюк, Н. В. Самоукина, Н. А. Подымов). Для разработки и адаптации данных технологий в реальной педагогической практике необходим поиск и изучение самих психологических факторов, способствующих формированию барьероустойчивого поведения учителей.

Одним из основополагающих теоретико-методологических подходов современных исследований профессионального развития является субъектный подход, согласно которому основным фактором, обусловливающим динамику и направленность профессионального развития, является система саморегуляции деятельности, собственная творческая активность личности. Для конструктивного преодоления барьеров профессионального развития педагоги должны быть способны к активному, творческому поведению. Но анализ литературы не позволил нам выделить научные труды, непосредственно раскрывающие проблему взаимосвязи таких феноменов, как способность к преодолению барьеров профессионального развития и креативность учителя. Поэтому целью нашего исследования стало изучение одного из аспектов этой проблемы, т. е. влияние уровня креативности учителей на степень их профессионального выгорания. В своем исследовании мы опирались на трехфакторную модель профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексон, в соответствии с которой выгорание понимается как профессиональный кризис, возникающий в результате продолжительных профессиональных стрессов, связанный с работой в целом и включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Исследуя влияние уровня креативности учителей на степень их профессионального выгорания, мы рассматриваем креативность как потенциал, внутренний ресурс человека, проявляющийся в способности к конструктивно-

му, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта (Н. Ю. Хрящева, С. И. Макшанов).

Творческий характер профессии педагога отмечали многие ученые. Креативный (творческий) потенциал как одну из интегральных характеристик личности учителя рассматривает А. К. Маркова. Согласно ее представлениям, многообразие педагогических ситуаций делает неадекватным применение типовых приемов педагогической деятельности, что стимулирует учителя к творчеству. Особый интерес представляет адаптационный аспект креативности. Согласно представлениям В. Ф. Луговой, творческая активность личности является прогрессивным адаптационным механизмом и особым средством активной адаптации на основе творческого воображения при недостатке у человека реального опыта. При этом творчество – одна из выработанных человеком в процессе эволюции программ взаимодействия со средой, в основе которой лежит механизм опережения, в том числе эмоциональные преднастроечные реакции и прогнозирование. Таким образом, креативность позволяет учителю предвидеть предстоящие изменения социальной и образовательной среды, динамику развития учебного коллектива и каждого субъекта учебного процесса, своевременно отказаться от стереотипных способов организации деятельности, не пригодных в новых условиях, и привести свою работу в соответствие с новыми требованиями. Кроме того, мы опираемся на результаты исследований В. С. Ротенберга, которые показывают, что поисковая активность, лежащая в основе творчества, играет решающую роль в адаптации и сохранении здоровья, а также повышает стрессоустойчивость. Таким образом, учитывая стрессогенный характер профессионального выгорания, можно предполагать, что креативность как фактор, способствующий более высокой адаптивности и стрессоустойчивости человека, позволяет противостоять профессиональным стрессам, снижая уровень профессионального выгорания.

Для непосредственного изучения влияния уровня креативности на профессиональное выгорание учителей нами было проведено исследование с целью выявления эффектов креативного потенциала на профессиональное выгорание учителей. В нашем исследовании приняли участие 52 учителя школ г. Екатеринбурга (в возрасте от 27 до 62 лет). При измерении креативного потенциала использовался опросник «Каков ваш креативный потенциал?» С. И. Макшанова. Оценка уровня профессионального выгорания проводилась с применением опросника «Профессиональное выгорание» (вариант для учителей) Н. Е. Водопьяновой. Для определения эффектов креативного потенциала на показатели профессионального выгорания применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

В результате нами было обнаружено, что общий креативный потенциал оказал эффект на уровень (фазу) профессионального выгорания ($F(2, 22) = 5{,}371$; $p = 0{,}013$), а также на такой компонент выгорания, как деперсонализация – бесчувственное, негуманное отношение к субъектам деятельности ($F(2, 22) = 7{,}577$; $p = 0{,}003$). Кроме того, креативность личности как компонент общего креативного потенциала оказала эффект на уровень (фазу) профессионального выгорания ($F(2, 22) = 3{,}505$; $p = 0{,}048$) и также на деперсонализацию ($F(2, 22) = 4{,}076$; $p = 0{,}031$). Это означает, что именно учителя,

реализующие свой творческий потенциал в профессиональной деятельности, способные творчески подходить к профессиональному общению и решению профессиональных задач, в меньшей степени подвержены профессиональному выгоранию, и для них не является характерным бесчувственное, безразличное отношение к субъектам делового общения. Таким образом, в результате нашего исследования теоретически и экспериментально была обоснована возможность рассмотрения креативности как фактора преодоления профессионального выгорания педагогов. Полученные данные говорят о важности разработки и реализации в системе дополнительного профессионального образования педагогов специальных профилактических психолого-педагогических мероприятий, например, семинаров-тренингов, деловых игр и т. п., направленных на осведомление педагогов о психологических барьерах профессионального развития, внешних и внутренних ресурсах их преодоления, а также включающих элементы тренинга креативности. Наиболее эффективными являются, на наш взгляд, модели тренингов креативности Н. Ю. Хрящевой и С. И. Макшанова, а также А. Г. Грецова.

Таким образом, результаты нашего исследования и опыт проведения в рамках повышения квалификации учителей тренинга креативности позволяют рассматривать его в качестве здоровьесберегающей технологии, актуализирующей творческий потенциал педагогов в профессиональной деятельности. И при этом он обеспечивает повышение их гибкости и адаптивности в разнообразных профессиональных ситуациях. Это позволяет учителям конструктивно преодолевать барьеры профессионального развития и повышать эффективность и качество педагогической деятельности.

Список литературы

1. Луговая В.Ф. Креативность как компонент адаптационного потенциала личности: На материале исследования школьников младшего возраста [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 20 с.
2. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 390 с.
3. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога [Текст]: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – Самара: СамГПУ, 2005. − 41 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «YEKATERINBURG AND YORK HAND IN HAND»

Е. В. Сергеева
С. А. Новоселов

Проблема развития творческого мышления волнует исследователей, преподавателей, работодателей, правительства и министерства образования большинства ведущих стран мира. Ускорение темпа развития технологий, меняющиеся виды занятости населения ставят непростую задачу перед людьми, работающими в системе образования. Чему учить, и какую роль сыграют полученные знания, умения в будущей профессиональной деятельности человека, будут ли они достаточными для того, чтобы студент, окончивший вуз, смог найти себе профессиональное применение и дальше профессионально развиваться. Учитывая, что в современном мире бизнес становится более глобальным, и участие в международных проектах стало доступно для большого количества профессионалов, мы предполагаем, что студентам будет важно в их будущей профессиональной деятельности уметь работать в творческой группе, находить нетривиальные решения, работая при этом в поле иностранного языка, которым, по большой вероятности, будет английский. Однако фактический уровень владения иностранным языком современного выпускника вуза зачастую не соответствует уровню требований, предъявляемых работодателями и глобальным обществом. Таким образом, мы выделяем коммуникативно-творческую компетенцию, под которой понимаем готовность к общению на иностранном языке в любой сфере творческой деятельности.

Одним из способов решения данной проблемы может стать применение проектной технологии обучения [1]. Разрабатывая творческий экспериментальный проект, направленный, с одной стороны, на развитие способности креативно мыслить, а, с другой – на работу над проектом на иностранном языке, мы столкнулись с необходимостью разработки современных эвристических технологий, адаптированных для применения на английском языке, которые позволят объединять подходы к решению проблем в различных культурах.

Одной из известных в России технологий по развитию креативного мышления является ассоциативно-синектическая технология (далее АСТ) [2], применявшаяся в рамках разных курсов (уроки технологии, технического творчества, дизайна, основ профессионального творчества, литературы, рисования, психологических основ развития творчества и др.). АСТ применяется с 1995 г. на разных ступенях образования: в среднем, среднем профессиональном, высшем профессиональном образовании, и всегда проводилась на русском языке с русскоговорящими студентами.

В феврале – июне 2011 г. на базе Института международных связей г. Екатеринбурга был впервые реализован творческий проект по применению

АСТ на английском языке со студентами первого курса (9 человек) дневной формы обучения факультета международных отношений. До проведения эксперимента со студентами был организован опрос, результаты которого выявили, что все студенты испытывали нехватку навыков креативного мышления, и также все студенты отметили, что навыки такого мышления в будущем могут стать конкурентным преимуществом в их профессиональной деятельности. Своей целью мы ставили формирование коммуникативно-творческой компетенции посредством творческого проекта, основанного на ассоциативно-синектической технологии. Эксперимент показал, что все студенты – участники проекта – отметили повышение уровня навыков креативного мышления у себя и предложили творческие решения поставленных проблем на английском языке. Также нужно сказать о повышенной мотивации студентов к использованию английского языка в процессе работы в творческой группе.

Продолжая экспериментальную работу в направлении развития коммуникативно-творческой компетентности, нами в 2012 г. был запущен международный творческой проект «Yekaterinburg and York hand in hand» («Екатеринбург и Йорк взявшись за руки»), в котором принимают участие студенты разных учебных заведений г. Екатеринбурга и старшие школьники г. Йорк. С российской стороны в проекте участвуют 22 студента и школьника, с британской – 15 школьников. Учебные заведения Екатеринбурга представлены Институтом международных связей, Уральским государственным педагогическим университетом, школой № 76. Темой совместного проекта стало творческое решение проблем городов Екатеринбурга и Йорка, в которых живут участники проекта. На первом этапе команды обменялись списком вопросов о жизни городов и подготовили друг другу видеоответы на английском языке. Далее команды выдели по три ключевые, на их взгляд, проблемы своего города, которые были отправлены противоположной команде для их дальнейшего творческого решения. Одной из технологий, которые будут применяться для творческого решения проблем, станет АСТ. Мы предполагаем, что применение данной технологии позволит российским и британским студентам повысить уровень своей коммуникативно-творческой компетенции.

Список литературы

1. Голикова Л. В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза на основе проектной технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 246 с.

2. Новоселов С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса // Пед. образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72–76.

3. Сергеева Е.В. Творческий проект как средство ф Е иров ния к з

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

У. Бегимкулов, Ш. Адашбоев
Н. Гафурова, С. Доттоев
Т. Шоймардонов, И. Эшматов

В докладе рассматриваются аспекты создания и внедрения электронной системы сопровождения в реализации принципов непрерывности образовательного процесса. Раскрываются сущность информационно-образовательных электронных ресурсов академического лицея, университета и учреждения повышения квалификации в едином комплексе на примере Национального университета Узбекистана.

Для формирования гармонично развитой необходимы новые подходы к организации учебно-воспитательных процессов, его модернизация с акцентом на внедрение информационно-коммуникационных технологий. Наиболее перспективным является интенсивное развитие электронных информационно-образовательных ресурсов, которые позволят неограниченному количеству обучающихся, учреждениям и физическим лицам обмениваться информацией. В этом плане разработка и внедрение непрерывной системы электронного сопровождения образовательного процесса является направлением модернизации и развития национального электронного информационно-образовательного пространства. Для внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс нами были разработаны методическое и программное обеспечение информатизации образовательного процесса в академическом лицее, университете и Институте высшей педагогики (входят в состав Национального университета). Таким образом, на примере Национального университета реализован комплексный подход к обеспечению непрерывности образовательного процесса на основе электронного сопровождения в учреждениях среднего специального, высшего и послевузовского образования.

Своеобразный подход был реализован в академическом лицее № 2 при Национальном университете Узбекистана. Электронная среда сформирована на основе информационно-образовательного сайта, состоящего из: (а) образовательных и воспитательных ресурсов в электронном формате, (б) базы данных об учащихся, (в) ресурсов дистанционного обучения, (г) нормативно-правовых документов образовательного процесса, (д) виртуальных кабинетов преподавателей, (е) учебно-методических комплексов, (ж) базы рейтинговых показателей успеваемости учащихся, (з) виртуальной олимпиады по предметам и др. В университете создана инфраструктура, необходимая для развития корпоративной сети, ее наполнения образовательными ресурсами. Электронные ресурсы корпоративной сети Национального университета представляют собой портал, объединяющий информационно-образовательные сайты факультетов. Чтобы все они были одинаково многофункциональны и насыщены большим объемом информации, полезной для самообразования студентов, была разработана единая программная платформа. На информа-

#À 1t&Òg& %À%ð& &²b&À%ð&À%ð Bj% & & % %°&€&À% &p% Bb B\&p%ð%à& %ð&p% Bw&P%ð&@&À& &€&p&p%

школьного курса до магистратуры, внедрении системы самоконтроля знаний, умений и навыков. Предлагаемая модель позволяет интенсифицировать учебный процесс и уменьшить аудиторную учебную нагрузку, повысить эффективность использования бюджета времени обучающихся, повысить качество образовательного процесса. Подготовка образовательных ресурсов ведущими специалистами создаёт предпосылки для повышения качества физического образования и в региональных образовательных учреждениях.

Одной из активно разрабатываемых форм повышения квалификации педагогических кадров с использованием электронных информационно-образовательных ресурсов является дистанционная форма повышения квалификации. При организации процессов дистанционного повышения квалификации на первый план выходят педагогические и содержательные стороны. Это и отбор содержания для усвоения, и структурная организация учебного материала, способы работы слушателей с учебным материалом, способы анализа различных видов деятельности и их корректировка, построение новых способов профессиональной деятельности и др. Поэтому разработка и внедрение информационно-образовательных порталов в учреждения повышения квалификации создает широкие возможности для повышения качества на основе единого методического обеспечения образовательного процесса, интеграции разных ресурсов по направлениям, обеспечивает непрерывность получения инновационных знаний. Особенность предлагаемого нами решения заключается в универсальности платформы размещения материалов по повышению квалификации, обеспечении мобильности и гибкости процесса передачи инновационных знаний на основе предоставления полного набора ресурсов, внедрении системы самоконтроля знаний, умений и навыков слушателей. Предлагаемая разработка позволяет интенсифицировать процесс повышения квалификации, повысить эффективность использования бюджетных средств и времени слушателей, повысить качество образовательного процесса. Пользовательский интерфейс разделов обеспечивает наглядное, интуитивно понятное представление структуры размещенной на нем информации, быстрый и логичный переход к разделам и страницам.

Система администрирования портала обеспечивает возможность обновления его основного содержимого без использования программирования и специального кодирования или форматирования текста. Для управления содержимым используется отдельный административный веб-интерфейс, обеспечивающий удаленную работу авторизованных сотрудников (администраторов). Система обеспечивает защиту от несанкционированного доступа и изменения содержимого портала стандартными средствами используемого веб-сервера и операционной системы. Авторизация для пользования ресурсами системы производится по персональному логину и паролю.

Таким образом, разработанные информационно-образовательные ресурсы содействуют методическому обеспечению непрерывности образовательного процесса в едином электронном формате.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Д. Мухамедова

Рассматриваются социально-психологические аспекты инновационного менеджмента в образовании и особенности инновационной деятельности менеджера образования. Раскрыты факторы, определяющие эффективность инновационной деятельности менеджера в организации учебно-воспитательных процессов.

Особенность инновационного менеджмента в образовании заключается во взаимодействии педагогической и управленческой деятельности, т. е. все задачи подчинены достижению основной цели – подготовке высококвалифицированного специалиста. Инновационный менеджмент предусматривает использование научно-технических, психолого-педагогических, социально-экономических научных достижений, внедрение в практику информационных и педагогических технологий, позволяющих повысить качество подготовки современного специалиста.

Обобщенная цель инновационного менеджмента в образовании состоит в обеспечении социально-педагогических условий, которыми являются: создание развивающего пространства, построение системно-деятельностного содержания образования, профессиональное развитие педагогического коллектива, перевод образовательного процесса на инновационный характер.

Наше понимание инновационного менеджмента в сфере образования с точки зрения социальной психологии это, во-первых, решение учебно-воспитательных задач инновационными методами; во-вторых, передача инновационных знаний и опыта участников взаимодействия; в-третьих, способ организации определенной системы инновационных отношений на разных уровнях («менеджер – педагог», «менеджер – студент», «педагог – студент», «менеджер – родители» и т. п.); в-четвертых, система социально-психологического обеспечения развития личности (своей и участников взаимодействия); в-пятых, система социально-психологического отображения управленческой реальности всеми участниками управленческого процесса. Такая постановка вопроса выводит менеджера образования на соотношение внутреннего и внешнего, объективного и субъективного, индивидуального и группового и т. д. Общение при этом играет важную роль, поскольку понимается как деятельность социальная и диалогическая, как такая, которая осуществляется всеми участниками инновационного учебно-воспитательного процесса. Эффективность инновационной деятельности менеджера образования определяется не только его теоретической и практической подготовленностью. Важную роль в этом процессе, как показывает наше исследование, играет мотивационно-потребностная сфера, которая влияет на удовлетворенность его управленческой деятельности.

С позиций коммуникативного подхода управленческая деятельность менеджера образования, будучи социальной разновидностью управления, направлена на обеспечение упорядоченности и согласованности в действиях участников инновационного процесса, оптимизации всех форм их общения с целью решения инновационно-значимых задач. Следовательно, инновационная управленческая деятельность менеджера образования предстает как условие целесообразного взаимодействия человека с социальным окружением.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. Е. Патеева

Современные экономические и социальные условия развития общества выдвигают на первый план проблему совершенствования качества образования. Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Для достижения нового уровня качества общего образования необходимо изменить подходы к образовательной деятельности, которая должна быть оптимальной, индивидуализированной и технологичной.

Технологизация и информатизация процесса обучения иностранным языкам как перспективное направление развития школы заключается в продукте технологизации, отраженном в интересах не только непосредственных участников образовательного процесса, но запросах современного общества и требованиях государства к уровню подготовки выпускников, способных к профессиональному образованию, к трудовой и общественной деятельности, к успешной социализации. При технологическом построении образовательный процесс организуется с целью совершенствования качества образования и может приобретать проблемный, исследовательский, развивающий, интегрированный, модульный характер, где объектами технологизации в образовательной деятельности выступают: цели, содержание, организационные способы восприятия, переработки и представления информации, формы взаимодействия субъектов образовательной деятельности, процедуры их личностно-профессионального поведения, самоуправления и творческого развития. Эффективность технологизации и информатизации образовательного процесса достигается за счёт использования наиболее передовых педагогических и информационных технологий современной дидактики. На смену традиционным приходят формы активного, инновационного обучения: игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, разновидности дискуссий, тренинги, самостоятельная и исследовательская работа.

Признаками технологичности образовательного процесса являются: (а) детальное описание образовательных целей; (б) поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов – целей; (в) системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации; (г) системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса; (д) гарантированность достигаемых результатов; (е) воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога; (ж) оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

Однако технологизация и информатизация образовательного процесса требует решения некоторых проблем, как например: несформированность четких критериев оценки качества образования обучающегося как инструмента проектирования образовательного процесса; недостаточная теоретическая и методическая готовность учителя к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс; неразработанность методических и организационных подходов в области применения средств педагогических и информационных технологий в профессиональной деятельности учителя; недостаточная материальная база для использования современных информационных технологий в преподавании всех учебных предметов и внедрения педагогических технологий.

Отмеченное выше, с одной стороны, служит определенными точками отсчета для технологизации и информатизации образовательного процесса, а с другой – задает своего рода меру свободы, позволяющую гибко реагировать на региональные запросы и конъюнктуру рынка труда.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

К. Т. Олимов
Ф. Р. Назимова
А. А. Алимов

Уметь учиться, интенсивно учиться – это особенно важно сегодня, когда происходит смена концепции образования: от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь. Поэтому задача образовательных учреждений сегодня заключается не столько в передаче информации, сколько в том, чтобы научить человека самостоятельно и постоянно учиться, решать жизненные и профессиональные проблемы, иметь устойчивую жизнеспособность. Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс овладения знаниями, в активную познавательную деятельность, применение им на практике этих знаний с помощью методов обучения.

Необходимо отметить, что в современных условиях научно-технического прогресса, когда за период жизни одного поколения наука продвинулась вперед, как за всю историю человечества, традиционная система обучения себя исчерпала. Идея развивающего личностно ориентированного обучения обусловила иной подход к учебному процессу. Преподаватель вынужден пересмотреть свое отношение к обучаемому предмету. Он перестает быть главным в учебном процессе. В современном образовании личность студента является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе. В национальной модели образования Республики Узбекистан «личность» стоит на первом месте. Значит, вся система образования, в том числе и сам процесс обучения, должны быть ориентированы на личность.

С целью внедрения разных личностно ориентированных технологий в учебный процесс в нашем институте при поддержке Германского общества по международному сотрудничеству (GIZ GmbH) совместно осуществляется проект по подготовке педагогических кадров в сфере региональной программы «Профессиональное образование в Центральной Азии». К основным направлениям проекта относятся совместные разработки и внедрение личностно ориентированных технологий в действие и учебно-методических материалов в сфере профессиональной педагогики с учетом национальных и региональных особенностей.

Остановимся кратко на теории личностно ориентированных технологий в деятельности, которые несколько раз обсуждались с немецкими учеными на семинарах и других мероприятиях, проводимых в рамках региональной сети обучения преподавателей профессионального образования при поддержке Германского общества по международному сотрудничеству (GIZ GmbH). Личностно ориентированная на учебу деятельность – это комплексное и исходящее из активности студентов обучение, в ходе которого оговоренные между преподавателем и студентами условия действия управляют организацией учебного процесса. Речь идет не о дидактической модели, а лишь о дидакти-

ко-методической концепции. Используются другие термины: «педагогически-дидактическая концепция», «организация учебы и обучения или учебная архитектура» и др. Личностно-деятельностно-ориентированные технологии ставят в центр учебного процесса личность студента, обеспечение достаточных и хороших условий развития его личных качеств, полную реализацию потенциальных способностей. Приоритетными качествами личности являются высокие этические ценности. Педагогический стиль педагогов состоит в следующем: не запрещать, а направлять; не принуждать, а убеждать; не управлять, а соуправлять; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Деятельностно-ориентированное обучение, как правило, исходит из конкретной ситуации к заданию (1 шаг), чтобы таким образом сначала учиться на конкретном примере, а затем (2 шаг) вывести из этого общую закономерность или объяснить общий принцип. Противоположная концепция представляет собой учебу по инструкциям: сначала объясняется принцип, закономерность или взаимосвязь, чтобы затем возможно представить еще один пример для тренировки. К настоящему времени мы пришли к мнению, что «деятельность – действие» являются потенциально хаотичными процессами, потому что они имеют обратную связь и нелинейны. На эти процессы относительно их развития в значительной степени влияют исходные условия, а также условия, которые действуют в ходе процесса. То же самое можно сказать и о процессе формирования самостоятельности. Действия, которые выполняют учащиеся, происходят в нелинейной динамической системе. Самоуправляемые действия гиперцикличны. Существуют четыре вида протекания действия. В динамической и такой весьма сложной системе, как процесс обучения, могут присутствовать все четыре вида действий: (1) действия протекают беспорядочно; (2) действия направлены на цель действия; (3) действия носят периодический характер; (4) действия – это пограничные циклы с периодом выше трех.

Каждая эволюция, а таким образом и развитие личности, повинуется принципам самоорганизации. Основной процесс развития человека нелинейный, тем самым в значительной мере поддающийся только недетерминистскому описанию. Человек действует в этой системе, поддающейся описанию при помощи гиперциклов. Возникающие в этой системе в соответствии с исходными условиями и обратными связями «естественные» действия мы хотели бы назвать «самоуправляемыми». В то же время обучение никогда не формируется исключительно при помощи самоуправляемых действий. В принципе, при личностно ориентированном процессе обучения учащиеся самостоятельно структурируют и упорядочивают учебный материал, могут принимать участие в принятии решения о заданиях или методах. Таким образом, учащиеся должны быть подготовлены к жизни и будущей профессиональной деятельности. Подобного рода дидактические концепции, использующие указанный нами методический подход, дают студентам и другим обучаемым возможность шаг за шагом выполнять самостоятельную работу, позволяют им полностью или частично самостоятельно организовывать учебный процесс. При полном самоопределении студент сам ставит перед собой учебные цели и осуществляет учебные действия, чтобы достичь учебных целей. Какие

учебные действия, где, когда и в какой последовательности выполняет студент, определяет он сам. Если студенты сами дают урок для других участников или определяют цели обучения, то тогда говорят об учебе через обучение к развитию методических компетенций. При всех разногласиях в дискуссиях о понятии «ориентирование на действие при обучении и учёбе» бесспорна одна мысль: вышестоящая цель профессионального образования – это формирование профессиональных компетенций действия. Общие типовые условия для реализации принципа ориентирования на действие при обучении вытекают из измененного понимания роли преподавателя и студента, как определяющего знание признака новой учебной культуры. Эта новая учебная культура, которая основывается на идее обучения на протяжении всей жизни, способствует активности и конструктивности учебы, так же как и самоуправление и кооперация, олицетворяют собой основополагающее новое понимания учебы и обучения.

Список литературы

1. HORTSCH H. Zum Didaktikverständnis in der Dresdner Berufspädagogik. Vortrag vor der Berufungskommission für den Lehrstuhl „Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens“ am 09.09.1992 in Dresden.
2. DECI E. L.; RYAN R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. – Zeitschrift für Pädagogik. 39 (1993).
3. HORTSCH H.; WOLFRAM P. – Nichtlineare Welt und Pädagogik. – Wissenschaftliche Zeitschrift der TU Dresden. 42 (1993) 3. – S. 65–69.
4. Ваквитц К.(WACKWITU). Шаги для самостоятельного получения специальной информации. – 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СТУДИЯ КАК ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

И. Д. Лаптева

В рамках образовательных учреждений происходит поиск эффективных моделей обучения межкультурному взаимодействию и воспитания позитивного отношения к различным культурам. На наш взгляд, для решения поставленных задач требуется особая разновидность учебных занятий, которые бы содержали в себе основательное теоретическое осмысление профессиональной работы и одновременно опытное овладение соответствующими профессиональными умениями. Такого рода занятия получили название студии. Суть студийных занятий (*studio* – итал. изучение) аналогична тому, что составляет сущность студий живописцев, танцоров, певцов, скульпторов. В студии изучают и научаются, развивают способность мыслить, набирать опыт профессиональной деятельности. Студийный вид обучения необходим при изучении теоретического материала в его практическом воплощении. Но педагогическая студия может быть использована и для повышения научно-педагогической квалификации педагогов. Педагогическую студию проводит преподаватель высокой квалификации (профессор, доцент).

Профессиональная педагогическая деятельность в своих высших творческих проявлениях очень близка к искусству, поэтому и развитие профессионализма будущих учителей может происходить в формах, характерных для различных видов художественного творчества. Одной из таких форм профессионального объединения студентов является педагогическая студия «Толерантность и коммуникация». Студия развивает межкультурную толерантность и педагогическое мышление, формирует профессионально важные качества, необходимые для будущего учителя. Педагогическая студия вырабатывает новые формы воспитательной работы со студентами: «дискуссионные качели», турнир ораторов, выпускной ринг, интеллектуальный аукцион и другие. Педагогическая студия рассматривается нами как внутривузовская форма профессионального объединения студентов, она расширяет их кругозор благодаря моделированию педагогических ситуаций, тренингу, проведению игр, применению инновационных форм преподавания. Студия привлекает своих участников прежде всего своей творческой атмосферой, возможностью излагать и апробировать свои идеи. Работа в студии – это не только приобретение новых знаний и умений, это еще и усовершенствование общепедагогических, психологических и методических умений, раскрытие потенциала у будущего учителя. На наш взгляд, основными целями деятельности педагогической студии являются не только формирование теоретических представлений о содержании межкультурного взаимодействия, но и овладение навыками применения методов активного социально-психологического обучения для подготовки к эффективному межкультурному взаимодействию. Деятельность педагогической студии «Толерантность и коммуникация» строится по следующим этапам: выявление проблем, определение целей, моделирование педагогических проблем, реализация моделей, рефлексия.

Занятия в студии проводятся в различных формах: тренинг межкультурного общения, игровой практикум, уроки межкультурного и межэтнического взаимодействия, конкурсы и социально-образовательные проекты.

Функциями педагогической студии «Толерантность и коммуникация» студии являются: экстенсивная (накопление и приобретение знаний о содержании межкультурного взаимодействия), корректирующая (изменение профессиональной позиции будущего учителя как медиатора иной культуры), прогнозирующая (формирование идеального представления о квалифицированном учителе, обладающим высоким уровнем гражданственно-толерантной культуры), саморазвивающая (совершенствование личностной картины мира с использованием знания механизмов формирования позитивного межкультурного взаимодействия на межличностном и межгрупповом уровнях).

Работа студии в 2010/2011 уч. г. проводилась по теме «Этноконфликтология взаимодействия». Была организована рабочая группа, куда вошли студенты, обучающиеся на факультете иностранных языков, представители разных национальностей: русские, евреи, шорцы, алеуты, латыши, грузины, корейцы, украинцы, армяне, азербайджанцы и др. Главным направлением деятельности студенческой рабочей группы стало выяснение исторических и социальных факторов этнической конфликтности, профилактика ксенофобии и экстремизма. При подготовке дискуссий и мастер-классов кроме специальной и учебной литературы по данной проблеме использовались документальные и игровые видеофрагменты, экспозиционно-выставочные материалы.

Педагогическая студия «Толерантность и коммуникация», по мнению организаторов, является эффективной формой изучения проблем взаимосвязи языка и культуры, межкультурного взаимодействия. Интенсивное изучение языков и естественное стремление улучшить их преподавание влечет за собой и более тесный контакт между участниками и углубляющийся диалог культур. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет границы своего мировоззрения, его личностная картина мира обогащается новыми красками иной культуры. Современный учитель должен уметь адекватно воспринимать культурные различия, быть толерантным, что означает признание другой личности и культуры в качестве условия обогащения своего собственного существования в мире. Овладение умениями и навыками межкультурного взаимодействия обеспечивает адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных культурных общностей. Эта же мысль звучит в «Декларации о международной культурной политике»: «Все культуры формируют часть общего единого наследия человечества. Пренебрежение культурой или разрушение культуры какой-либо группы населения Земли – это потеря для человечества».

ОТ «ЦИФРОВОГО» ДНЕВНИКА – К ЭКОНОМИКЕ ПОСТМОДЕРНА

С. А. Ломов
А. Х. Перез Чернов

Поиск новых методических и организационных подходов к построению национальных систем образования, в том числе и в странах СНГ, для повышения международной конкурентоспособности своих национальных социально-экономических систем обусловлен развитием информационных технологий, что ведет к ускорению экономических и социальных процессов в этих странах.

Одним из новых направлений может стать реализация проекта по внедрению вертикально интегрированной и горизонтально распределенной единой системы создания и распространения знания. Первоначально авторы дали идее рабочее название «Национальный открытый координатор образования» и предложили рассмотреть вопрос о ее практической реализации в белорусском обществе [1]. Работа по внедрению информационных технологий в традиционный образовательный процесс в Республике Беларусь ведется уже не первый год и не ограничивается простой компьютеризацией учебных заведений. В настоящее время уже проводится разработка и внедрение основанных на компьютерных технологиях учебных курсов и методик распределенного обучения. Накопленный опыт системы отечественного образования, а также уровень доступных для практического воплощения в образовательную практику информационно-коммуникационных технологий позволили предложить следующий логический шаг. Реализация подобного проекта позволит приступить к эволюционному формированию «школы XXI века», и чем большее число стран будет вовлечено в процесс, тем более мощным будет синергетический эффект. В этой связи в стратегическом отношении целесообразно задуматься о возможностях тиражирования данного подхода (реализации схожих по сущности проектов) во всех странах СНГ.

Как представляется, «школа XXI века» – это не просто новые учебные материалы и методики, но и новая философия преподавания. Школа, среднее специальное учебное заведение и вуз должны стать не только «гибкими» в плане выбора преподаваемых дисциплин и педагогических приемов. Основная идея проекта заключается в обеспечении максимально интенсивного ритма работы обучающихся с учетом их индивидуальных способностей в режиме непрерывного образования. Акцент на непрерывность процесса образования обусловлен тем, как подчеркивает Н. А. Лобанов, что «природные материальные ресурсы (каменный уголь, железная руда, древесина, нефть, природный газ и др.), за счёт которых человечество обеспечивает своё существование, постепенно истощаются, и только Божественный ресурс человека – его способность к расширению и углублению своего знания – не знает ограничений» [2, с. 210]. По своей сути проект «Национальный открытый координатор образования» – это бизнес-социальная система, сочетающая в себе ИТ сегмент (виртуальную составляющую) со структурами традиционной (несетевой) экономики. Для проекта критически важно достигнуть равно активного участия в нем бизнеса, общественности и государства.

Участие бизнеса призвано обеспечить проекту динамизм и привлекательность для зарубежных партнеров, общественности – соответствие реализуемых инициатив текущим и перспективным общественно-политическим и социально-экономическом процессам, государства – устойчивость и необратимость инициативы. Государственная часть проекта может быть представлена, скажем, унитарным предприятием «Образовательные и инновационные базы данных» (далее ИОБД), частная – компанией «Центр «Образование и технологии» (далее ЦОТ). ИОБД возьмут на себя следующие важные для государства как регулятора образовательных и социальных процессов функции: во-первых, ИОБД будут аккумулировать информацию о преподавательском составе и обучаемых (учениках/ студентах/ слушателях), а также субъектах инновационной деятельности, которая должна находиться в распоряжении государственных учреждений и органов власти в соответствии с законодательством в сфере защиты персональных данных, образовательной и инновационной деятельности; во-вторых, в ИОБД будет направляться дополнительная информация (статистическая и аналитическая относительно академической и профессиональной подготовки жителей страны, образовательных и инновационных инициативах и т. д.), необходимая для выполнения государством функций регулятора образовательного и инновационного процессов в Республике Беларусь.

Предполагается, что в ИОБД должна находиться необходимая информация: о научных и педагогических кадрах страны (в частности, контактные данные, место работы, научный и профессиональный интерес); об учащихся и слушателях различных учебных заведений (в частности, контактная информация, место учебы, заявленные предметные, профессиональные и научные интересы, индивидуальные учебные результаты); результаты успеваемости (индивидуальные по предметам, по учебным группам, учебным заведениям, регионам); результаты тестов (контрольных, экзаменов, олимпиад и т. д.); содержание учебных курсов и базовые материалы для них; информация (в том числе оперативная) по прохождению учебных курсов и используемым при этом методикам по каждой учебной группе и учреждению; проблемные моменты и ситуации повышенной результативности. В дальнейшем возможно включение в ИОБД части верифицирующей информации о пользователях, например, публичный ключ электронной подписи. Итак, ИОБД – это автоматизированная система сопровождения непрерывного (дошкольное, начальное, базовое, профессиональное и дальнейшее) образования, оказывающая методическую поддержку учебному процессу и содержащая базу справочных данных по перспективным научным и производственным кадрам, их интересам и сфере деятельности. Важно, чтобы ИОБД не была структурным подразделением или организаций, прямо подчиненной государственному регулятору образования (министерству, государственному комитету) или иному государственному органу. Это ограничение необходимо реализовать с целью снижения вероятности формирования узкокорпоративного подхода или реализации непредусмотренных изначально контрольных функций. Взаимодействие данной структуры с органами государственной власти должно строиться на основе публичного контракта.

Следует отметить, что в идеале данный проект позволяет обеспечить открытость, «шаговую» доступность данных, упрощение административной работы для преподавателя. Авторы осознают, что для запуска на практике проекта потребуются значительные организационные усилия и материальные вложения, которые, как им представляется, могут полностью окупиться уже в среднесрочной перспективе. Для внедрения ИОБД необходимо предоставить каждому педагогу, а в самой ближайшей перспективе и каждому обучаемому, терминал доступа в ЦОТ-ИОБД – в современных условиях это может быть ноутбук или планшетный компьютер.

Возможно, кто-то возразит, что предлагаемый поход и сопряженные с ним технические и организационные изменения повысят нагрузку на преподавательский состав: кроме объяснения предмета, ведения урока, заполнения бумажного журнала (возможно, его целесообразно сохранить на начальных этапах), необходимо будет заполнять цифровой журнал. На самом деле, ожидается обратный эффект. Появление цифрового журнала с современным «удобным, вовлекающим» интерфейсом (user centric, pervasive design) позволит принципиально ускорить и упростить работу преподавателя в части ведения документации. Именно в цифровой журнал стоит заносить методическую информацию о результативности прохождения темы, выявленных затруднениях и методических приемах, с помощью которых удалось преодолеть данные проблемные моменты и т. д. Уместное и аккуратное внедрение компьютерных технологий в эту часть труда педагога позволит применить технологию «контекстно-процессуальных» шаблонов, что делает процесс ведения документации кратно менее трудоемким. В бумажный же вариант журнала можно заносить минимум наиболее важной информации, например, квартальные итоги. Создание такой системы позволит с течением времени осуществить переход к гибкому, а впоследствии и индивидуально ориентированному процессу обучения: варьировать скорость и объем подачи материала, менять соотношение предметов, развивать в человеке его интересы не просто до уровня школьного увлечения, но будущего профессионального навыка. Более точный учет индивидуальной специфики повысит не только качество (глубину, разносторонность), но и скорость обучения.

ЦОТ – ИОБД призвана стать помощником преподавателя и лектора. Используя детализированные и унифицированные методики заполнения комментариев, преподаватель создает доступную для автоматизированной аналитической обработки модель обучаемых и учебных коллективов. Система, используя оперативные данные от преподавателя, на основе известных ей методических схем в прогностическом режиме информирует преподавателя (рекомендует, но не навязывает) о тех мероприятиях, которые необходимо провести для устранения ожидаемых затруднений.

Таким образом, предлагаемый авторами инновационный проект «Национального открытого координатора образования», реализуя принципы непрерывного образования, позволит перейти к новому качеству использования возможностей современной ИТ-индустрии в интересах повышения международной конкурентоспособности образовательных систем государств СНГ. Полагаем, что практическая реализация предложенного проекта позволит: (а) выровнять качество образования по регионам в стране за счет доступа

всех участников проекта к передовым методическим и дидактическим материалам, а также расширить инструментарий подачи информации – использовать не только голос преподавателя, мел и плакаты/распечатки, но и весь набор мультимедийных возможностей современной компьютерной техники; (б) создать систему более детального учета качества образовательных процессов; (в) обеспечить доступность новых интерактивных развивающих методик (деловые игры, модели процессов, постоянно действующие конкурсы и соревнования); (г) получить возможность объединять учащихся (на любом этапе подготовки) в команды и группы вне привязки к территориальным ограничениям для организации учебных и практических мероприятий; (д) повысить профессиональный уровень белорусских педагогических кадров, укрепить экспортный потенциал образовательной системы страны; (е) повысить качество трудовых ресурсов страны в целом.

Список литературы

1. Ломов С. А., Перез Чернов А. Х. О возможной стратегии перехода Беларуси к постиндустриальной школе // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы междунар. научн. конф., 22 окт. 2010 г. – Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»; ред. кол. В. В. Бущик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, БГПУ, 2011. – С. 119–121.

2. Лобанов Н. А. Важнейший экономический, социальный и интеллектуальный ресурс государства и общества: непрерывное профессиональное и любительское самообразование // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития. Т. 5 / под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; сост. Н. А. Лобанов. – СПб.: Alter Ego (Новая Альтернативная полиграфия), 2007. – 444 с. – С. 208–219.

МОДЕЛЬ ОБЛАЧНЫХ ВЫЧИСЛЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.

Ф. Озмен
А. Муз

Стремительное развитие информационных технологий и управления знаниями заставляет организации осваивать новые подходы и новые средства для обеспечения устойчивого развития в процессе глобализации. Образовательные учреждения, цель которых состоит в распространении и сохранении знания, должны воплощать новые успешные стратегии по управлению знаниями для обеспечения эффективности образования. В этом отношении, модель облачных вычислений – одна из новейших, но уже широко применяемая модель решения проблем, связанных со знанием.

Модель представляет собой систему обеспечения сетевого доступа к некому общему хранилищу информации, приложений и разработок, постоянно обновляемому самим пользователями. Данная модель может значительно ускорить и упростить процесс разделения знаний. В целях непрерывного образования данная модель должна быть адаптирована и применена образовательными учреждениями.

Данная работа представляет собой литературный обзор, цель которого – дать определение и описать функциональность модели облачных вычислений в целом и исследовать ее значение для образовательных учреждений.

С полным текстом работы вы можете ознакомиться в сборнике
Lifelong learning: Continuous education for sustainable development, proc. of Int. coop. /
arr. 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. II.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕНТРЫ, КОРПОРАТИВНЫЕ И ИНЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ СЕТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Ю. Ломакина

Перспективы модернизации экономики определяются в современном мире тремя основными факторами: (а) наличием развитого человеческого капитала; (б) наличием особой культуры (в том числе привычки к трудовой и производственной дисциплине), необходимой для успешной работы; (в) готовностью работать в рамках определенных стилей руководства, стимулирующих постоянное развитие, эффективный рост и внутреннюю самоорганизацию. Корпоративные образовательные учреждения находятся на острие решения задач модернизации, так как именно они отвечают за подготовку кадров для конкретных компаний реальной экономики. Сейчас в России, по данным Международной ассоциации корпоративного образования, насчитывается почти 70 корпоративных университетов. Число их продолжает расти, что соответствует общемировой тенденции. Необходимо отметить, что предпринимательский сектор так и не стал полноценным партнером государства в развитии кадрового потенциала общества. Вклад частного капитала в финансирование образовательной сферы составляет всего 2 %. За 2,5 года действия нормы закона об эндаумент-фондах было создано лишь немногим более 10-ти таких фондов целевого капитала.

Для изменения ситуации требуется найти пути и формы взаимодействия корпоративных структур подготовки кадров с государственной системой профессионального образования, так как только корпоративные образовательные структуры способны организовать учебный процесс, где в одном учебном классе можно объединить старого опытного рабочего и молодых людей, решивших стать высококвалифицированными мастерами своего дела. С точки зрения организации, такие программы для развития карьеры улучшают исполнение сотрудниками своих профессиональных обязанностей, позволяют в более полном объёме использовать свои таланты и способности, уменьшают текучесть кадров, повышают ответственность за использование служебных обязанностей.

Открытое акционерное общество «Российские железные дороги» (далее ОАО «РЖД») – владелец инфраструктуры российской сети железных дорог, одна из крупнейших в мире транспортных компаний. На протяжении всей истории строительства, развития и технического перевооружения железных

* В статье использованы материалы исследования в рамках проекта РГНФ.

дорог удовлетворение потребностей предприятий железнодорожного транспорта в высококвалифицированных специалистах осуществлялось за счет выпускников учебных заведений ведомства путей сообщения. Сегодня система профессионального образования железнодорожного транспорта сбалансирована по типам, видам и категориям обучаемых, имеет достаточно разветвленную сеть линейных структурных подразделений. Ее основу составляют девять университетских комплексов, в которые вошли 10 высших и 48 средних специальных учебных заведений. Подготовка рабочих кадров осуществляется преимущественно в 52 технических школах и учебных центрах, являющихся образовательными структурными подразделениями железных дорог – филиалов ОАО «РЖД». ОАО «РЖД» является учредителем 310 негосударственных образовательных учреждений (252 детских сада, 30 школ-интернатов, 28 школ). Среди этих школ есть школа-интернат № 23 со смешанным контингентом учащихся, где обучаются дети с дневным и ночным пребыванием. Контингент школы насчитывает 458 учащихся с 38 станций и разъездов, которые обслуживают участок Восточно-Сибирской железной дороги общей протяженностью 317 км, а также Кругобайкальскую железную дорогу. В школе учатся и одаренные дети, и обычные, и те, кто нуждается в коррекционно-развивающем обучении, в том числе: дети из многодетных семей (84), из неполных (135), малообеспеченных (102), а также сироты и опекаемые (18).

Отраслевые учебные заведения и, прежде всего, вузы превратились в межрегиональные железнодорожные учебно-научные центры отраслевого образования, объединившие под своим началом общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, техникумы и колледжи железнодорожного транспорта. Они выполняют функции головных учреждений по обеспечению непрерывного профессионального образования.

В основе взаимодействия государственной и корпоративной сетей подготовки кадров на железнодорожном транспорте лежат такие документы, как Концепция создания и организации деятельности отраслевого специализированного Центра разработки и внедрения систем и методов управления холдинга ОАО «РЖД», Стратегия развития кадрового потенциала на период до 2015 г. и др. В этих документах, в частности, обоснована необходимость создания корпоративной системы подготовки и повышения профессиональных кадров. Особое значение придается профессиональному становлению молодых работников отрасли. Основные задачи молодежной программы направлены на: (а) развитие системы привлечения молодежи, ее эффективной адаптации и закрепления в холдинге; (б) вовлечение молодежи в решение корпоративных задач (в т. ч. в инновационную деятельность) и развитие международного молодежного сотрудничества; (в) совершенствование условий для развития профессиональных и корпоративных компетенций и карьерного продвижения молодежи в холдинге; (г) духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи; (д) продвижение ценностей здорового образа жизни и спорта среди молодежи. Сегодня в ОАО «РЖД» работают свыше 264 тысяч молодых работников, что составляет 27,1 % от численности всего персонала. Ежегодно свыше 8 тыс. выпускников высших и средних профес-

сиональных учебных заведений начинают трудовую деятельность в филиалах и структурных подразделениях ОАО «РЖД».

Системные меры ОАО «РЖД» по повышению качества профессионального обучения и методическому обеспечению образовательных процессов сосредоточены на следующих направлениях.

1. Разработка и внедрение для региональных учебных центров (далее РУЦ) единых стандартов деятельности (единые программы профессионального обучения рабочих, стандарт организации учебной деятельности, стандарт ведения методической работы и учетно-отчетной документации, единые регламенты оснащения ресурсных учебных центров).

2. Разработка и внедрение непрерывной системы обучения и развития работников ресурсных учебных центров (профессиональные стандарты, электронная система оценки профессиональных компетенций, модульные программы развития профессиональных компетенций, дистанционные (электронные) семинары и практикумы, развитие института внутренних тренеров (учителей-наставников) из числа штатных работников для трансляции модульных программ, целевая программа стажировок преподавателей на заводах-изготовителях новой техники, на предприятиях).

3. Выявление лучших практик внутри корпоративной системы обучения и организация их распространения по сети (ежегодный смотр-конкурс профессионального мастерства преподавателей и мастеров производственного обучения, ежегодный бенчмаркинг, разработка системы управления знаниями для подготовки рабочих кадров).

4. Внедрение новых образовательных технологий (разработка электронных курсов для подготовки рабочих, разработка методики смешанного обучения для подготовки рабочих кадров, внедрение новых обучающих сервисов в корпоративную систему дистанционного обучения).

5. Повышение эффективности системы управления (разработка модуля «профессиональное обучение» в единой корпоративной автоматизированной системе управления трудовыми ресурсами – SAP R3, построение ежегодного рейтинга образовательного учреждения, разработка концепции ценовой политики ресурсного учебного центра).

6. Вовлечение всех заинтересованных сторон внутри компании в повышении качества подготовки рабочих кадров (создание координационно-методического совета по подготовке рабочих кадров – совет главных инженеров компании, ежегодные корпоративные конференции по выработке единых подходов к повышению качества профессиональной подготовки).

С целью упорядочения деятельности холдинга в образовательной области и единого понимания действий по подготовке профессиональных кадров было принято распоряжение ОАО «РЖД» от 31 декабря 2009 г. «О введении в действие стандарта по качеству в процессе управления персоналом «Обучение и повышение квалификации». Настоящий стандарт по качеству устанавливает общие требования к обучению и повышению квалификации персонала в ОАО «РЖД». Цель внедрения стандарта – совершенствование процесса обучения и повышения квалификации на основе внедрения комплексного управления компетенциями и реализации непрерывного обучения и развития персонала. В стандарте прописаны используе-

мые и хорошо известные понятия – повышение квалификации, подготовка, переподготовка и обучение смежным профессиям, а также малоизвестные понятия и даны их дефиниции: «курсы целевого назначения», «развитие сотрудников», «сводная квалификационная матрица», «профиль должности», «индивидуальный план развития сотрудника», «квалификационный паспорт» и др.

В целях развития традиций меценатства, поддержки студентов отраслевых и других образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, проявивших выдающиеся способности в учебе и научной деятельности, ОАО «РЖД» назначает стипендии президента ОАО «РЖД». Созданы Советы по делам молодежи во всех филиалах ОАО «РЖД». Реализуются молодежные проекты «Новое звено», «Корпоративный лидер», «Корпоративный клуб, «Команда-2030», «3Д-сеть» и многие другие.

Подготовка современного специалиста невозможна без широкомасштабного внедрения в процесс обучения студентов компьютерных и информационных технологий, учебного телевидения, спутниковых систем связи, насыщенности учебного процесса компьютерными программами. Этому вопросу в Московском колледже железнодорожного транспорта уделяется большое внимание. На базе колледжа работает вычислительный центр, имеются оборудованные современной оргтехникой специализированные компьютерные классы, современное программное обеспечение. Аудитории колледжа оснащены мультимедийными установками и другими техническими средствами обучения. Работниками Вычислительного центра созданы информационно-образовательный портал с электронной библиотекой, портал дистанционного обучения на базе системы «Прометей». Работает связь мгновенных сообщений между железнодорожными колледжами и техникумами России. Внедрена автоматизированная информационная система документооборота «Мотив», включающая 15 железнодорожных техникумов и колледжей. В стадии внедрения находится автоматизированная система «Ирбис», которая позволит студентам и сотрудникам колледжа через Интернет знакомиться с новинками технической и другой литературы. Центр подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров и специалистов является структурным подразделением дополнительного профессионального образования Московского колледжа железнодорожного транспорта. В настоящее время около 70 % подготовки и повышения квалификации рабочих проводится для Московской железной дороги и 30 % для других подразделений ОАО «Российские железные дороги» (Калининградской и Горьковской железных дорог, Федеральной пассажирской дирекции, Федеральной грузовой дирекции и др.), Московского метрополитена, других организаций и фирм.

Список литературы

1. Распоряжение №1819р «Об утверждении Стратегии развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» на период до 2015 года» от 31 авг. 2009 г.

2. «Анализ реализации Стратегии развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» на Свердловской железной дороге в 2009 году».

3. Протокол совещания у президента ОАО «РЖД» В.И. Якунина от 21 февр. 2011 г.

4. «Преодоление стратегией: системные меры ОАО «РЖД» по повышению качества профессионального обучения». Г. Тихонова – ООО HR Media 14.03.2011.

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА КАК ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Д. Перкумене
Р. Бутенас
Д. Клейнене

Культура включает в себя все материальные и духовные ценности, созданные в результате конкретной деятельности человека или социальной группы. Наиболее известное определение культуры было дано Тайлором. По его словам, это «сложное целое, слагающееся из знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества» (Tylor, 1924 [оригинал, 1871]; Verhelst, 1990 Arnold, 1960). Теория культурной эволюции представляет собой теоретический подход, направленный на описание и объяснение долгосрочных процессов изменения культуры на основе подсфер. Культура был названа «образом жизни для всего общества». Как таковая она включает в себя обычаи, одежду, язык, религию, ритуалы, нормы поведения и системы убеждений (Jary, 1991). Антропологи чаще всего используют термин «культура» для обозначения универсальной человеческой способности классифицировать, систематизировать и передавать свой опыт с помощью символов. Эта способность уже давно считается одной из определяющих особенностей, присущих человеку. Однако приматологии, например Джейн Гудолл, обнаружили проявления культуры у наших ближайших родственников в животном мире (Goodall, 1986, Parsons, 1990).

В Литве исследования культуры пока находятся в зачаточном состоянии (Samalavičius, 2003). Первые работы в области исследования культуры свидетельствуют о том, что чаще всего для этого используются определения западной культуры, которые априори признаются хорошими и надежными инструментами анализа. Вероятно, постепенно ученые будут находить особые понятия, соответствующие реалиям Литвы.

Цель данного доклада – раскрыть значимость культурных центров как центров непрерывного образования и культурной деятельности населения путем анализа способов, с помощью которых культурный центр исполняет свои функции при достижении поставленных целей в сообществе. Объектом нашего анализа является деятельность культурных центров и ее место в непрерывном образовании населения. При этом использовались такие методы, как анализ научной литературы, анализ правовых норм, анкетирование, статистический анализ данных, графическое моделирование, детализация и обобщение, а также логическое абстрагирование.

Стратегическое видение культурной политики Литвы. Очень часто нам напоминают, что Европейский Союз не регулирует национальную культурную политику, поскольку культура относится к сфере компетенции прави-

тельств отдельных государств. ЕС заинтересован в культурном многообразии входящих в него государств и культурном сотрудничестве между ними. В документах о культурной политике Литвы говорится о необходимости «обеспечивать культурную автономию регионов, содействовать развитию <...> учреждений культуры в регионах и поддерживать отношения между ними, содействовать развитию самодеятельности» (Lietuvos…, 1995). Многие иностранные исследователи (Kozma, Fullan, Kotasek) отмечают, что в странах бывшего коммунистического лагеря культуре (как и образованию) отведены лишь вторые или третьи роли. Такой позиции придерживаются не только правительства, но и общественность и средства массовой информации. Преобладает мнение о том, что на первом месте стоит экономика и укрепление государственности и лишь затем – экология, культура и образование (Samalavičius, 1995).

Перед культурными центрами в Литве стоит множество нерешенных вопросов, связанных с материально-технической базой, предоставлением культурных услуг, художественным образованием детей и молодежи и нехваткой квалифицированных специалистов. На большей части территорий сохраняется неэффективная и нерационально организованная сеть культурных центров. Население нуждается в работе культурных центров. Наблюдается рост спроса на самодеятельное искусство. В культурных центрах люди посещают группы для взрослых. Задача, которую культурный центр ставит перед собой, заключается в популяризации самодеятельного искусства, обеспечении его жизнеспособности, преемственности, многообразия форм при сотрудничестве с деятелями народного творчества, представителями коммерции и бизнеса.

В качестве объекта анализа был выбран культурный центр муниципалитета Казлу-Руда и шесть его отделений: Дома культуры в деревнях Баготойи, Антанавас, Вишаке-Руда, Буда и Плутишкес и поселке городского типа Юре. В опросе приняли участие 197 человек, которые пользуются услугами данных культурных центров, а в интервью – 25 сотрудников. Анкеты раздавались при проведении мероприятий. Опрос проводился в сентябре – ноябре 2011 г. По результатам анализа эмпирических данных можно сказать, что наибольшую активность проявили респонденты в возрасте 36-50 лет (33,1 % респондентов), 29,4 % составили люди более старшего возраста. Самой небольшой частью опрошенных (14,2 %) оказались дети в возрасте до 18 лет. Это говорит о том, что в своей деятельности культурные центры должны уделять внимание более активному привлечению в творческие коллективы детей и молодежь, предлагая различные мероприятия для удовлетворения их потребностей. В культурном центре детям предлагается только студия спортивных танцев, духовой оркестр, народный хор и молодежная студия пения.

С помощью данного анализа мы хотели выяснить, нужны ли местному населению услуги, предоставляемые культурным центром и его отделениями. Какие услуги являются наиболее популярными и чего не хватает. По результатам анализа ответов респондентов на вопрос, нуждаются ли они в услугах культурного центра, можно утверждать, что большинству респондентов эти

услуги необходимы (73,5 %), 17,5 % не знают или затрудняются ответить, а остальным 9 % услуги культурного центра не нужны. При оценке потребности в услугах, предоставляемых культурными центрами, различий между городской и сельской местностью выявлено не было. Поэтому можно утверждать, что население муниципалитета Казлу-Руда нуждается в услугах культурного центра.

Результаты анализа ответов респондентов на вопрос о том, являются ли услуги, предоставляемые в настоящее время культурными центрами, достаточными и насколько эти услуги удовлетворяют потребности людей, показаны на рис. Это реальное мнение жителей муниципалитета Казлу-Руда об удовлетворении потребностей населения учреждениями культуры. Большинство респондентов выбрали второе утверждение: «существует достаточно учреждений культуры, но их услуги частично удовлетворяют потребности населения» (37,5 %). Поэтому очень важно находить способы предоставления населению более широких возможностей. Необходимо укреплять материально-техническую базу учреждений культуры, использовать новые информационные технологии, разрабатывать образовательные программы для вовлечения в культурную деятельность подрастающего поколения. Это возможно при условии изыскания дополнительных возможностей финансирования, привлечения сообществ и общественных движений в районе расположения учреждений культуры.

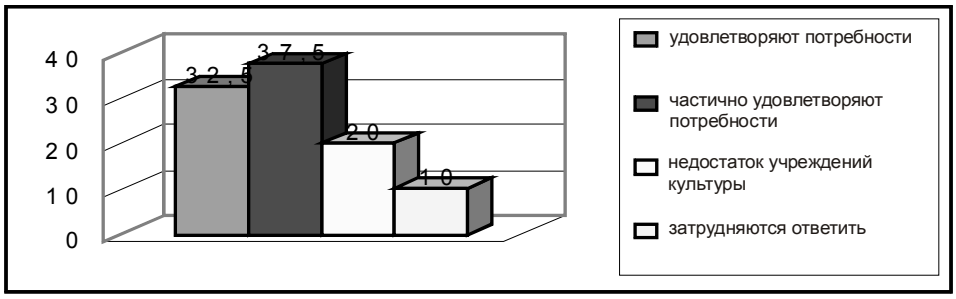


Рис. Соответствие сети культурных учреждений потребностям населения, %

В ходе исследования мы также хотели изучить пожелания респондентов относительно того, какие мероприятия должен предлагать культурный центр, чтобы их досуг стал более интересным и содержательным. Распределение ответов респондентов показано в таблице. Большинство респондентов (кроме лиц более старшего возраста) выразили пожелание о наличии вебсайта. Самым поразительным оказалось желание сельской молодежи иметь доступ к компьютеру. Респонденты также не связывают культурный центр с возможностью получения новой специальности и расширить свой кругозор. Эти ответы выбрали всего один или два респондента. Многие респонденты выразили желание об открытии кинотеатра и клубов по интересам.

Таблица

Распределение респондентов относительно услуг,
предоставляемых культурным центром
(по возрастным группам в процентах)

Желаемые услуги	Возрастные группы							
	до 18 лет		19–35 лет		36–50 лет		Больше 50 лет	
	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м
Больше разнообразных мероприятий	12,3	5,2	16,6	7,4	23,3	12,1	25,0	5,1
Интернет веб-сайт	49,5	51,5	16,1	14,3	14,9	52,6	0	0
Клубы по интересам	13,3	15,4	29,0	15,8	17,0	12,0	12,8	10,5
Художественные коллективы	0	0	3,2	0	0	0	0	0
Кино	13,3	34,0	35,6	14,3	19,1	10,4	20,4	5,2
Возможность учиться, расширять кругозор	0	0	0	0	7,1	0	6,4	0
Возможность весело проводить время	6,6	30,7	19,3	7,1	12,7	15,7	15,3	5,2
Возможность получить новую специальность	0	0	0	0	7,1	11,5	6,4	10,4
Кафе-бар	13,3	15,4	22,6	14,3	17,0	0	10,2	0
Услуги культурного центра не интересуют вообще	6,6	0	0	5,2	0	0	0	0

Анализ результатов опроса позволяет утверждать, что культурный центр также имеет важное значение для местного населения с точки зрения проведения досуга, самовыражения, культурных и образовательных инициатив. Люди посещают культурный центр и заинтересованы в его работе. Однако необходимо предлагать более интересные мероприятия досуга, находить новые способы привлечения большего числа потребителей услуг в сфере культуры, в том числе к участию в образовательных программах и различных мероприятиях.

По результатам анализа данных можно утверждать, что культурный центр имеет важное значение для местного населения с точки зрения проведения досуга, самовыражения, культурных и образовательных инициатив. Люди посещают культурный центр и заинтересованы в его работе. На необходимость культурного центра указали 73,5 % респондентов, 17,5 % не знают или затрудняются ответить, и лишь 9 % заявили, что культурный центр им нужен. Наиболее активными потребителями культуры являются женщины – 67. Мужчины более пассивны и являются скорее наблюдателями, чем участниками.

Культурный центр может на муниципальном уровне выполнять свои функции и задачи для обеспечения жизнеспособности местных инициатив для населения и внесения вклада в культурное образование.

Следовательно: (1) одной из важнейших функций Домов культуры является воспитание социальной интеллигентности личности. Они не являются формальными центрами для населения, однако могут выполнять свои функ-

ции на неформальном уровне. Население нуждается в их деятельности, о чем свидетельствует растущий спрос на самодеятельное искусство; (2) отсутствие региональных партнерств влияет на разобщенность между муниципалитетами и местными учреждениями культуры и не способствует совместной культурной деятельности регионов. Услуги в области профессионального искусства малодоступны вследствие низких финансовых возможностей населения периферии, а также из-за неготовности большинства населения к таким культурным центрам. Большая часть населения остается на задворках культуры; (3) деятельность культурных центров не отличается большим разнообразием. Обычно преобладают одни и те же формы творчества, такие как пение, музыка, театр и танцы. Содержательные образовательные мероприятия, встречи с учеными, творческими людьми, художественные развлекательные мероприятия, дискуссионные клубы и мероприятия для отдельных возрастных групп не проводятся. Профессиональное искусство в деятельности культурных центров едва достигает 30 %. Это крайне отрицательное явление. Учреждению культуры приходится балансировать между тем, что людям нравится, и тем, что им нужно в настоящее время; (4) эмпирическое исследование показало, что культурный центр для местного населения имеет важное значение с точки зрения проведения досуга, самовыражения, культурных и образовательных инициатив. Люди посещают его и интересуются его работой. Гипотеза о том, что условия для выполнения функций культурного центра определяются социально-экономическим статусом, потребностями населения, сложившимися традициями и окружающей средой, подтвердилась. Культурный центр должен постоянно анализировать потребности потребителей культуры и изыскивать возможности для предоставления более разнообразных культурных услуг.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Иванов

Создание в стране системы непрерывного образования и формирование инновационной экономики – задачи взаимосвязанные и взаимообусловленные. Не случайно именно в Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года подчеркивается, что для успешной модернизации страны должно быть обеспечено «формирование целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой, а также создание стимулов и условий для постоянной переподготовки и повышения квалификации всего экономически активного населения»[1]. По данным Федеральной службы государственной статистики участие населения Российской Федерации в возрастной группе 25–64 г. в непрерывном образовании в 2008 г. составило всего 24,8 %, в то время как в Великобритании – 37,6 %, Германии – 41,9 %, Финляндии – 77,3 %. Правительство РФ ставит задачу довести к 2020 г. долю населения, участвующего в непрерывном образовании, до 55 %. Одним из направлений решения этой проблемы является «структурная модернизация сектора исследований и разработок»[2], активное развитие инновационной инфраструктуры, в том числе центров коллективного пользования, в системе непрерывного профессионального образования. Определенный опыт в этом уже есть.

Так, например, в Санкт-Петербурге функционируют уже шесть центров коллективного пользования, созданных на базе ведущих научных организаций и вузов города, выполнявших работы в 2007–2008 гг. в рамках Федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2012 годы». В их числе: Северо-Западный региональный центр «Материаловедение и диагностика в передовых технологиях» (на базе Физико-технического института им. А. Ф. Иоффе, РАН), Центр коллективного пользования «Лазерные и оптические технологии» (на базе Центрального научно-исследовательского и опытно-конструкторского института робототехники и технической кибернетики»), Центр исследования ультраструктуры и молекулярного состава биологических объектов «ХРОМАС» (на базе Санкт-Петербургского государственного университета) и др. В Санкт-Петербурге в настоящее время действуют 12 инновационно-технологических центров (далее ИТЦ), в том числе: ИТЦ «Фонд ТВН» Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, который выполняет функции «инкубации» малых инновационных предприятий научно-технической сферы, коммерциализации технологий, разработанных учеными этого университета; ИТЦ Региональный фонд научно-технического развития Санкт-Петербурга;

[1] Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 дек. 2011 г.

[2] Там же. С. 70.

ИТЦ по комплексной переработке и утилизации промышленных и твердых бытовых отходов НПК «Механобр-техника»; ИТЦ «Технопарк» Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии, основное целевое предназначение которого – апробация и внедрение новых технологий в лесопромышленной области; ИТЦ «Северо-Западный региональный инновационный центр наукоемких технологий «АРТЕС» Института проблем электрофизики РАН и др. Создание и функционирование этих элементов инновационной инфраструктуры не только отвечает целевым установкам Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 г., но и способствует реализации одного из приоритетов в области развития образования, закрепленного в Федеральной целевой программе развития образования в Российской Федерации на 2011–2015 гг.[1]

Однако, на наш взгляд, формирование инновационной инфраструктуры, в том числе и создание центров коллективного пользования, инновационно-технологических центров, может помочь решить и другую стратегическую задачу, непосредственно связанную с целями развития системы непрерывного образования. Речь идет о создании в России системы независимой сертификации квалификаций. Как известно, в соответствии с Положением о системе сертификации квалификаций, утвержденным совместно Министерством образования и науки РФ и Российским союзом промышленников и предпринимателей[2], в Российской Федерации создается система независимой оценки качества и сертификации квалификаций в целях: (а) удостоверения соответствия квалификации соискателя требованиям профессиональных стандартов; (б) разработки и актуализации документов в области сертификации квалификаций; (в) аккумулирования информации о качестве профессиональных стандартов и необходимости их актуализации; (г) разработки процедур и инструментов сертификации квалификаций, обеспечивающих получение достоверных результатов; (д) подбора, подготовки экспертов по сертификации квалификаций, ведения их реестра и пр. Решение всех этих задач в регионах как раз и могли бы взять на себя субъекты инновационной инфраструктуры системы непрерывного образования.

В заключение отметим следующее. Конкурентоспособность современной экономики, ее кадровое обеспечение определяется сегодня уже не только эффективностью деятельности традиционных институтов подготовки кадров, но и субъектов системы непрерывного образования, которая, в свою очередь, во многом зависит от развития инновационной инфраструктуры.

[1] Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февр. 2011 г. № 61. С. 10.

[2] Положение о системе сертификации квалификаций. Утверждено Минобрнауки РФ, РСПП. 04.02.09. М., 2009.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОНТЕНТА НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНОЙ (КОЛЛАБОРАТИВНОЙ) РАБОТЫ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ

Н. Н. Горбачёв

Развитие информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и внедрение инструментальных средств Web 2.0 привело к широкому использованию средств совместной (коллаборативной) работы в процессе создания учебно-методических материалов. Во многих случаях они являются результатом коллективного творчества не только многих преподавателей, но и других участников образовательного процесса (учеников, студентов, слушателей), которые совершенствуют учебно-методический контент в процессе обучения: указывают на возникающие несоответствия другим информационным ресурсам, предлагают альтернативные источники знаний. Постоянный обмен данными, информацией, знаниями в процессе общения между всеми участниками образовательного процесса привел к росту объемов контента, который потенциально может быть использован в учебном процессе и представляет собой перспективные информационные запасы.

Рассмотрим пример работы учебно-методических сообществ по развитию профессиональных компетенций педагогов в результате работы сетевого учебно-методического сообщества по использованию интерактивных средств в учебном процессе средних школ (реализация Moodle, SharePointLMS; методическая и техническая поддержка – МЭСИ, Минский городской институт развития образования, БелИТСофт). Интенсивное развитие образовательных технологий обуславливает необходимость повышения компетенций как обучаемых (учащихся, студентов), так и обучающих (учителей, преподавателей). Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют возможность развития личностных знаний путем создания сетевых сообществ и использования концепции социальных сетей для организации обмена опытом. Для реализации этого подхода к развитию персональных компетенций педагогов в рамках конкурса IT-регион: MINSK.EDU.BY разработан проект «Создание сетевого учебно-методического сообщества по использованию интерактивных средств в учебном процессе».

В процессе работы участники сетевого учебно-методического сообщества столкнулись с рядом ограничений СДО Moodle, в результате чего в качестве дублирующей платформы была выбрана СДО SharePointLMS – разработка компании БелИТСофт. Основными причинами перехода на СДО SharePointLMS являются:

(1) ограниченность Moodle в средствах разработки учебно-методического контента. Целью конкурса является создание электронных курсов на базе лучших практик с возможностью обновления контента и использования его для обучения педагогов. Средства разработки WordForce, PowerPointForce, QuizForce (с возможностью прямого взаимодействия с СДО SharePointLMS) позволили автоматизировать и во многом упростить (поскольку являются конверторами подготовленного контента в SCORM формат) создание учебно-методического контента, в том числе, для использования с интерактивной доской;

(2) отсутствие в Moodle полноценной системы, позволяющей проводить вебинары и веб-конференции. При обмене практиками использования интерактивных средств возникла необходимость в записи выступлений участников вебинаров в режиме онлайн, трансляций изображений рабочего стола. В 2011 г. с использованием инструментария СДО SharePointLMS проведено 9 открытых уроков по использованию интерактивной доски в преподавании информатики, истории, русского и белорусского языков и литературы, физики, биологии, немецкого языка и математики;

(3) ограниченность возможностей при комбинировании SCORM-объектами СДО Moodle. Отсутствие возможностей встраивания в SCORM-пакеты специальных, курсов более высокого уровня;

(4) возможность расширенного анализа активности участников учебно-методического сообщества средствами СДО SharePointLMS (анализ использования различных инструментальных средств: объявлений, размещения документов, участие в опросах, работа в форуме, чате, участие в видеоконференциях, общая активность групп). Это позволяет определять наиболее активных членов сообществ с учетом всего многообразия учебно-методического контента, генерируемого сообществом;

(5) наличие в СДО SharePointLMS многоуровневой организационной структуры, позволяющей одному участнику сообщества выступать в качестве тьютора в рамках своих «продвинутых» компетенций или в качестве обучаемого в тех областях, где он желает получить новые или дополнительные навыки и другие возможности перехода на СДО SharePointLMS.

В результате работы сетевого учебно-методического сообщества педагогов, реализованной на платформе Microsoft SharePoint Portal (SharePointLMS), появилась возможность: (а) организовать коллаборативное создание контента; (б) проводить обсуждение лучших практик использования интерактивной доски в средней школе; (в) проводить открытые уроки и мастер-классы с международным участием, обсуждать их в режиме веб-конференций; (г) организовать обмен свободным контентом для интерактивной доски, осуществлять его совершенствование в результате коллаборативной работы сетевого сообщества педагогов.

Создание сетевых учебно-методических сообществ на основе СДО SharePointLMS для развития индивидуальных компетенций педагогов показало свою эффективность. Тем не менее, необходимо проведение дополнительных исследований для разработки инструментальных средств уровня социальных сетей. Основными направлениями таких исследований являются: разработка инструментария анализа и визуализации для определения эффективности коллаборативной работы внутри сетевого сообщества; инструменты управления контентом сообщества на основе модели предметной области; индивидуализация инструментария для составления индивидуальных карт компетенций; исследования для оценки и монетизации контента, возникающего в результате деятельности сетевого учебно-методического сообщества.

Литература

Горбачёв Н.Н., Гринберг А.С. University Knowledge Domain Application for Educational Content Updating // Экономика, статистика, информатика. Вестник УМО. 2010. – № 3. – С. 141–147.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ, АКТУАЛИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ КОНТЕНТОМ

Н. Н. Горбачёв
Н. С. Мальченко

В данной работе рассматриваются примеры работы учебно-методических сообществ для перманентной актуализации контента вуза в информационных центрах дисциплин Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (далее – МЭСИ).

Управление интеллектуальной собственностью сетевого учебно-методического сообщества. Проблема персонификации авторства в сетевых сообществах, которым является учебная группа при использовании таких образовательных технологий, является широко дискутируемой. На основе анализа структуры современных образовательных информационно-коммуникационных технологий установлено, что превалирующей тенденцией при решении этой проблемы является развитие технологий виртуального присутствия и управления идентификацией личности пользователя при движении от использования контента для самостоятельной подготовки обучаемых к регулярно актуализируемым электронным образовательным информационным ресурсам и повышению роли средств совместной работы. Методы организации работы с контентом в сетевых сообществах позволяют обеспечить персонификацию интеллектуальной собственности на любой стадии работы с учебно-методическим контентом. Однако идеология Web 2.0 предполагает свободный обмен данными, информацией, знаниями. Поэтому в качестве теоретического базиса управления учебно-методическим контентом используется концепция отчуждения знаний, которая является специфической для условий экономики, основанной на знаниях. Отчуждение знаний – это способ осуществления собственником правомочия распоряжения компонентами своих документированных и недокументированных информационных ресурсов как своим имуществом. Учебные группы представляют собой сетевые учебные сообщества, в которых организуется такой обмен. Задачами функционирования учебного сообщества являются: удовлетворение потребностей всех его членов в развитии индивидуальных компетенций на основе работы с внутренними и внешними источниками знаний; коллективное совершенствование отчуждаемых знаний и использование их при подготовке востребованного учебно-методического контента.

Предел эффективного роста сетевого учебно-методического сообщества. Под эффективным ростом сетевого учебно-методического сообщества понимается количественный и качественный рост числа участников, способных отчуждать профессиональные знания, востребованные другими участниками для развития их профессиональных компетенций. Применительно к сетевому учебно-методическому сообществу, в соответствии с принципами устойчивого развития, необходимо обеспечить эффективное взаимодействие участников с другими группами в рамках профессиональной инфраструктуры. Реализация этой задачи производится путем организации

сотрудничества с другими сетевыми учебно-методическими сообществами на уровне социальных сетей.

Обеспечение соответствия требованиям образовательных стандартов. Необходимым условием успешной работы вуза является соблюдение баланса между требованиями образовательных стандартов, которые имеют достаточно низкую периодичность обновления и требования потребителей образовательных услуг, которым необходимы актуальные компетенции. Эффективным средством решения этой задачи и организации целенаправленной деятельности сетевых учебных сообществ является моделирование предметной области, вуза и построение внутрисетевой онтологии на основе Федеральных образовательных стандартов (ФОС), расширяемой для описания актуальных компетенций. Внутрисетевая онтология имеет структурное значение, являясь основой для управления контентом, вуза, обеспечивая междисциплинарную интеграцию и создавая основу для работы пользователей с внешними источниками при развитии и актуализации существующих образовательных информационных ресурсов.

Реализация концепции сетевых учебно-методических сообществ в информационных центрах дисциплин МЭСИ. Современные средства совместной работы над текстовым учебно-методическим контентом обеспечивают высокую периодичность актуализации информации, при этом видеоконтент, как правило, обновляется гораздо реже, в результате чего появляются несоответствия между текстовыми и мультимедийными элементами электронных курсов. Изменяющиеся требования потребителей образовательных услуг (студентов, слушателей) и рынка труда (работодателей) к содержанию компетенций также требуют более гибкого подхода к актуализации всех элементов электронных курсов. Создание информационных центров дисциплин в рамках информационно-образовательной среды МЭСИ на основе Microsoft SharePoint Portal позволило объединить 35 региональных филиалов МЭСИ в сетевые учебно-методические сообщества по подготовке и актуализации различных видов учебно-методического контента, в т.ч. видеоконтента. Работа отдельных преподавателей с использованием инструментальных средств совместной работы Microsoft SharePoint Portal координируется ответственным по дисциплине. Для накопления перспективных информационных запасов используется репозиторий студенческих работ, который включен в общий индекс репозитория. Развитие средств совместной работы, реализованных в информационных центрах дисциплин в рамках информационно-образовательной среды МЭСИ (кампус МЭСИ), обеспечило объединение указанных методов. Возможности совместной работы над видеоконтентом, реализуемые в ИЦД, позволяют составлять различные варианты видеокурсов по дисциплинам по принципу альтернативности, выделенном при анализе лучших репозиториев как на уровне обзорных лекций, так и в компетентностной цепочке «теория – практика – спецкурс – тренинг» [1]. Реализация стандартов SCORM в СДО «Кампус МЭСИ», полное внедрение их в средства разработки электронных курсов и использование управляющих метаданных для описания объектов репозитория на основе модели предметной области позволит уменьшить нормативные сроки актуализации видеоконтента, повы-

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

О. И. Щербакова

В анализе межличностных отношений и конфликтного поведения человека важную роль приобретают такие феномены как «значение» и «личностный смысл», учет которых необходим для последующего формирования конфликтологической культуры личности. В психологических словарях (1985, 1990) нет понятия «смысл», но зато есть понятие «личностный смысл», который, в частности, определяется как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, и осознаваемое как «значение-для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире. При этом отмечается, что смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются. Смыслы имеют индивидуальный характер, выявление и постижение их требует особого типа взаимодействия обучающего и обучающегося, особых форм и методов обучения. Смыслы не могут быть сообщены нам в готовом виде, даны извне. Понятие «значение» предстает как форма существования общественного опыта, накопленного человечеством. Функция «значения» – сохранение и трансляция общественного опыта, обеспечение его воспроизводства. «Смысл» же проявляет индивидуальную пристрастность человека, суммирующуюся в мотивационной системе. Он индивидуален и динамичен. Его общая функция – создание и структурирование пространства жизни (А.С. Сухоруков, 1998).

Структурной единицей, в которой значение и смысл предстают в тесном взаимопроникновении, является «ценность». Понятие «ценность» традиционно соотносится с понятием «личностный смысл». Т. Д. Дубовицкая отмечает, что смысл существует в двух проявлениях: объективный (предметный) смысл – выражает общественное/социальное значение предмета/явления и выступает в виде объективных ценностей (объективных ценностных характеристик), существующих в виде общих, социальных, общечеловеческих ценностей; субъективный (личностный) смысл – выражает личностную значимость (или просто значимость) предмета/явления и выступает в виде субъективных ценностей, то есть в наиболее значимых для конкретной личности характеристиках предмета/явления. Объективный (предметный) смысл и субъективный (личностный) смысл на самом деле пересекаются, перекрывают друг друга, но может оказаться так, что то, что является общественно/социально значимым, не представляет значимости для конкретного человека и наоборот. Действительно, общепринятые моральные ценности могут не согласовываться с личностными ценностями человека. То, что имеет значение для некоего внешнего окружения, может не согласовываться с индивидуальными стремлениями человека. В результате создаются основания, как для внутреннего, так и внешнего конфликта. В этой связи можно утверждать, что формирование конфликтологической культуры личности специалиста на самом деле предстает как активное преобразование внутреннего

мира человека, направленное на развитие способностей и качеств его личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия в процессе будущей профессиональной деятельности. И одним из существенных компонентов конфликтологической культуры личности человека составляет система его внутриличностных ценностей.

Актуальным является развитие конкретных поведенческих умений, касающихся того, как вести себя в конфликтной ситуации, а также внутренних личностных качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем. Обучение одной только технологии поведения в конфликтной ситуации без учета сущностных составляющих личности человека малоэффективно для уменьшения конфликтов в обществе. В этом случае речь фактически идет не о формах поведения в конфликтной ситуации, а о стоящих за ними качествах и чертах личности.

В последнее десятилетие в понятийном словаре сферы образования произошла переориентация с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» (в том числе профессиональная) субъектов образовательного процесса. В соответствии с этим в образовании фиксируется компетентностный подход. Для характеристики осведомленности в области конфликтологии исследователями используются два понятия: «конфликтная компетентность» и «конфликтологическая компетентность». Наряду с ними также известны понятия: «конфликтологическая культура», «конфликтоустойчивость личности», «творческое управление конфликтами и др. Сохранение и смешение и, в то же время, широкое содержание обоих понятий, как «конфликтной компетентности», так и «конфликтологической компетентности», делает их громоздкими для практического применения. Подготовка специалиста высокого уровня и квалификации изначально ставится в тупик, поскольку предполагает развитие большого количества качеств личности, что оказывается очень затруднительным и плохо диагностируемым. Это не означает, что нужно отказываться от развития конфликтологической компетентности. Скорее, речь должна идти о нескольких уровнях конфликтологической подготовки, соотносимых с уровнями естественного психического развития личности.

В этой связи актуальной на наш взгляд становится идея психологической/конфликтологической культуры личности. Конфликтологическая культура личности специалиста – это интегративное качество, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, основывающееся на гуманистических ценностях ответственности, свободы, личностной автономии, самореализации и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия и профессиональную самореализацию. Конфликтологическая культура личности являет собой высший уровень конфликтологической подготовки человека. Уровнями конфликтологической подготовки выступают: (а) базовая поведенческая активность, (б) конфликтологическая грамотность, (в) конфликтологическая компетентность, (г) конфликтологическая культура личности.

Конфликтологическая культура личности неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты: культуру мышления, куль-

туру чувств, коммуникативную культуру, поведенческую культуру, базирующихся на гуманистических ценностях и составляющих культуру ценностно-смысловой сферы. Особую роль в конфликтологической культуре личности играют на наш взгляд такие ценности, как свобода, ответственность, автономия.

Формирование конфликтологической культуры происходит в соответствии с механизмами психосоциального развития человека. Согласно Л. С. Выготскому, культурное развитие включает не только присвоение ребенком культурно заданных средств и действий с предметами, но и присвоение культурно заданных отношений с другими людьми, овладение культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Только в результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность. Так как речь идет фактически о вершинном свойстве личности, то необходимо целенаправленное формирование и развитие конфликтологической культуры, начиная с детского возраста, продолжая развивать всю сознательную жизнь, и это позволит охватить многие стороны жизнедеятельности человека, снижая тем самым уровень конфликтности в обществе.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ УСЛОВИЯМ

И. А. Килина

Под непрерывным профессиональным образованием мы понимаем процесс роста образовательного профессионального потенциала личности в течение жизни, соответствующий потребностям субъектов рынка труда (личность, работодатель, государство), организационно обеспеченный системой базовых и дополнительных государственных и общественных структур. Актуальность непрерывного образования и обеспечения качества образовательных услуг подчеркивается в проекте «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.». Создание системы постоянного обновления знаний и компетенций работников является необходимым условием формирования инновационной экономики государства. Непрерывное профессиональное образование реализуется через систему институтов повышения квалификации, к которым относится и Кузбасский региональный институт развития профессионального образования (далее КРИРПО), где разработано более ста дополнительных профессиональных образовательных программ, направленных на повышение квалификации, профессиональную переподготовку работников и руководителей учреждений профобразования.

Рассмотрим возможности непрерывного образования на примере опыта сотрудников Центра профориентации и постинтернатного сопровождения КРИРПО в области повышения квалификации. Проблема обновления компетенций стала значимой для нас в связи с тем, что изменились направления деятельности, функции методистов, которые вошли в состав центра. От прямого взаимодействия с образовательными учреждениями (проведение профдиагностики и консультаций, фестивалей, ярмарок и т. д.) мы перешли к обучению и повышению квалификации работников общего, профессионального образования в области профессиональной ориентации, профессионального обучения и социальной адаптации подростков и молодежи на рынке труда, а также к осуществлению мероприятий (конкурсов, выставок, научно-практических конференций, вебинаров и т. д.), направленных на выявление и популяризацию инновационных ресурсов образовательного учреждения в области профориентации обучающихся. Это обусловило необходимость создания системы повышения квалификации, составной частью которой выступило «корпоративное (внутрифирменное) обучение», представленное в рамках концепции непрерывного образования. Положительную роль в организации корпоративного обучения сыграло наличие высокого уровня мотивации методистов центра, осознание причины необходимости обучения, возможностей и перспектив применения полученных знаний, умений, готовность формулирования тематического запроса к руководителю. Целью внедрения корпоративного обучения стало повышение эффективности работы каждого методиста в

отдельности и всего центра в целом. Наряду с высокой мотивацией положительным условием реализации корпоративного обучения стал опыт работы методистов в области профориентации, а также тот факт, что обучение осуществлялось на своей «территории», без отрыва от производства и не требовало командировочных затрат. Учет индивидуально-возрастных особенностей осуществлялся нами на этапе выбора оптимальных форм, методов корпоративного обучения. Так, решение задач подготовки методистов к ведению педагогической деятельности, освоение современных технологий, андрагогических основ обучения взрослых привело нас к разработке программы курса повышения квалификации «Особенности осуществления педагогической деятельности в условиях КРИРПО». Обучение в рамках данного курса позволило расширить круг профессиональных знаний и умений в области педагогики, психологии, методики преподавания и других форм деятельности.

Одной из форм повышения квалификации стало взаимопосещение занятий с включением элементов института наставничества: наставники помогают в подготовке защит, разработанных молодыми специалистами методических, информационных материалов по профориентации, посещают занятия с целью оказания им методической помощи в преподавании дисциплин. Мы пришли к выводу, что данные формы повышения квалификации позволили сохранить преемственность традиций института, единство требований к проводимым занятиям, пропагандировать передовой педагогический опыт. На следующем этапе был разработан курс повышения квалификации по теме «Сотрудничество государства и бизнеса по привлечению молодежи к получению рабочих профессий». Его реализация – наши первые шаги в педагогической и профориентационной деятельности. Повышение интерактивности, доступности обучения достигается путем проведения вебинаров, онлайн-лекций, видеоконференций с сотрудниками.

Таким образом, сформированная система повышения квалификации способствовала решению ряда внутренних и внешних задач центра, в частности: росту профессионального уровня методистов; прохождению внешней экспертизы методических разработок в области использования современных форм; апробации методов повышения квалификации специалистов, ответственных за профориентационную работу в образовательном учреждении и т. д. Получив высокую оценку слушателей, программы стали «визитной карточкой» центра. На внешнем уровне – это повышение интереса профессионально-педагогических работников к проблемам профориентации, осознание возможностей непрерывного образования в условиях института. Можно сказать, что наступила эпоха апгрейда (модернизация и/или замена компонентов компьютера на более совершенные). Поэтому вопросы самообразования и повышения квалификации профессионально-педагогических работников в рамках непрерывного образования не теряют своей актуальности, требуя от нас освоения и внедрения инновационных технологий, передового педагогического опыта.

КОНЦЕССИОННОЕ СОГЛАШЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА

И. А. Артемьев

В последнее время социальное партнерство получает все более широкое распространение в сфере профессионального образования, которое как в России, так и в целом в мировой практике нацелено на подготовку специалистов качественно нового уровня. Каковы же условия повышения эффективности взаимодействия образовательных учреждений системы профессионального образования (далее ОУ СПО) и социальных партнеров, формы их проявления и содержания, оценка результативности?

Взаимодействие ОУ СПО и социальных партнеров будет эффективным и обеспечит качество профессиональной подготовки специалистов при условии, если: (а) социальное партнерство будет рассматриваться как социальный диалог, осуществляемый в форме сотрудничества, применительно к реалиям современного состояния социально-экономических отношений; (б) будут разработаны механизмы организации социального партнерства, в т. ч. нормативно-правовые, организационно-структурные, содержательно-целевые, организационно-технологические, социально-психологические на основе разнообразия форм эффективного взаимодействия; (в) определены и обоснованы внешние и внутренние факторы функционирования и развития социального партнерства; (г) создана и апробирована модель сетевого взаимодействия ОУ СПО с социальными партнерами, включающая необходимые структурные компоненты; (д) разработана программа развития эффективного взаимодействия ОУ СПО и социальных партнеров («образование – производство», «образование – наука и творчество», «образование – образование», «образование – социум и культура», «образование – государство» и система мониторинга социального партнерства, нацеленная на повышение качества профессиональной подготовки специалистов среднего звена).

Говоря о сфере образования, необходимо отметить стремление заменить понятие «социальное партнерство» на понятие «государственно-частное партнерство». Сущность государственно-частного партнерства (далее ГЧП) предопределяет участие, как правило, двух партнеров: (1) государства (различные уровни его представительства: федеральный, региональный, муниципальный). По этим же уровням формируется и бюджетная система России и, соответственно, полномочия публично-властных структур; (2) частного собственника (коммерческая структура, предприятие, действующее на основе частного капитала). ГЧП – форма сотрудничества между органами государственной власти и бизнесом, основная цель которой является обеспечить финансирование, содержание, реконструкцию, управление и содержание объекта инфраструктуры или предоставление услуги. Характерные черты ГЧП: долгосрочный характер отношений; объединение ресурсов для достижения конкретного результата; распределение ответственности и рисков между частным и государственным партнером. На сегодня в правовом

масштабе реализована политика государства по созданию условий для большей самостоятельности образовательных учреждений, их заинтересованности и ответственности при выполнении своих функций. Принят Федеральный закон от 03.11.2006 г. №174-ФЗ «Об автономных учреждениях» и подзаконные к нему акты и т. д.

Основные формы ГЧП в образовании: (а) институциональная форма, когда объектом управления, на который направлены инициативы партнерства, является организация или отдельное ее структурное подразделение; (б) программно-проектная форма, при которой объектом управления является программа или проект. Наиболее распространенными финансовыми механизмами, применяемыми для развития институциональной формы ГЧП в сфере образования является аренда и концессия.

Концессия или концессионное соглашение – наиболее развитый в западных странах механизм ГЧП. Концессия предполагает, что инвестору (концессионеру) предоставляются права на хозяйственное использование государственной или муниципальной собственности при условии уплаты государству или муниципальному образованию концессионной платы, определенной договором. Концессионное соглашение предполагает ряд документов: положение об аренде, положение о подряде, положение об оказании услуг и др. Концессионное соглашение представляет собой совершенно иной – самостоятельный – вид договора. Одно из обязательных условий соглашения – осуществление концессионером инвестиций в целях улучшения передаваемого или создания нового имущества с последующей его передачей в государственную или муниципальную собственность. Достоинство данного механизма ГЧП заключается в том, что государству не приходится тратить деньги на налогоплательщиков, на создание объектов государственной и муниципальной инфраструктуры – строительство ведется за счет концессионера. Преимущества концессии (по В. Варнавскому): (а) долгосрочный характер соглашений, что позволяет осуществлять стратегическое планирование; (а) частный сектор обладает определенной свободой в принятии административно-хозяйственных и управленческих решений; (в) государство имеет достаточно рычагов воздействия на концессионера в случае нарушения им условий концессии, а также в случае необходимости защиты общественных интересов. Предмет концессии – государственная или муниципальная собственность и монопольные виды деятельности государства либо муниципального образования. Объектами концессионного соглашения могут являться: социально значимые объекты, которые не могут быть приватизированы (например, аэродромы, железные и автомобильные дороги, объекты ЖКХ и др. инфраструктурные сооружения, а также системы общественного транспорта, объекты здравоохранения, образования, культуры и спорта).

Одна из важных проблем расширения применения концессионных соглашений в профессиональном образовании – отсутствие комплексного подхода. Государство сосредоточилось в основном на законодательных вопросах, не уделяя должного внимания экономическим и социальным проблемам, механизму функционирования концессий. Реализация проектов ГЧП путем заключения концессионных соглашений дает государству новые возможности для решения системных проблем. Современный опыт ГЧП под-

тверждает реальность перспектив и экономическую эффективность осуществления проектов в сфере образования на основе концессий. Интерес бизнеса к концессионным соглашениям возможен тогда, когда они с приемлемыми рисками позволяют обеспечить необходимую норму доходности на весь вложенный капитал. Например, речь может идти о создании сетевых учебно-производственных площадок, таких как магазины и супермаркеты, в которых будет реализовываться продукция, в том числе производимая колледжами, а также на их базе откроются кафе, кулинарии, центры услуг (парикмахерские, ремонтные мастерские). Работать в такой розничной сети будут студенты ОУ СПО: свои кассиры, повара, логисты, юристы, бухгалтеры. Государственные органы управления образованием и предприниматель должны совместно разработать обязательные документы для концессионного соглашения и принять инвестиционную программу, целью реализации которой будет достижение организацией определенных целевых показателей.

Концессионное соглашение – наиболее подходящая форма организации отношений государства и бизнеса. Оно способно повысить эффективность использования социально-значимых объектов; улучшить характеристики общественных благ, предоставляемых населению. ГЧП – средство решения таких актуальных задач современного образования, как: (а) обеспечение возможностей получения качественного образования подрастающего поколения с различными, в том числе специальными, образовательными потребностями; (б) объединение (комбинирование) и привлечение ресурсов для повышения качества образовательных программ; (в) создание условий для выбора образовательного маршрута, предполагающего в том числе и возможность сетевого образования; (г) создание условий для обеспечения психофизиологической безопасности обучающихся.

О ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕДЖА

Г. С. Гренов
Е. В. Павлова

Программа развития учреждений среднего профессионального образования (далее СПО) сегодня – это сложный, многогранный, системный, комплексный документ, ориентирующий весь педагогический коллектив на совершенствование и развитие как своей профессиональной деятельности, так и развитие учреждения, а следовательно, и системы образования в целом. СПО имеет целью подготовку работников квалифицированного труда и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности. В настоящее время все отчетливее наблюдается нехватка специалистов данного уровня. Решить эту проблему поможет эффективное реформирование системы СПО, которое выражается в осуществлении следующих мер: (а) обеспечение опережающего развития СПО для удовлетворения возросшей потребности народного хозяйства в высококвалифицированных работниках производства среднего звена; (б) повышение качества подготовки специалистов среднего звена с ориентацией на международные стандарты; (в) формирование у молодых специалистов новых профессиональных качеств (системное мышление; экологическая, правовая, информационная, технологическая, коммуникативная культура; способность к предпринимательству и осознанному анализу своей деятельности); (г) решительный поворот учреждений СПО к потребностям местного рынка труда и запросам населения, создание региональных систем СПО; (д) переход к нормативному финансированию учреждений СПО.

Из вышеперечисленных мер по реформированию СПО следуют основные направления социального заказа общества для этих образовательных учреждений. С понимания назначения социального заказа общества, с его конкретизации для каждого отдельно взятого образовательного учреждения начинается определение целей развития образовательного учреждения, а в нашем случае – СПО. Первым шагом на пути к определению целей развития учреждения СПО и способов их достижения должен стать анализ состояния и потребности рынка труда, в процессе которого следует ответить на вопрос «Что требуется изменить, чтобы учреждение СПО в будущем могло работать лучше, чем в настоящее время?». Анализ состояния учреждения должен основываться не только на положительных моментах, но и раскрывать основные сложности, которые существуют в данном профессиональном образовательном учреждении. Проблемно-ориентированный анализ должен позволить повысить результаты работы данного учреждения. Это означает, что в процессе анализа должны быть получены ответы на вопросы: что не удовлетворяет в результатах работы учреждений СПО; какие факторы ограничивают возможность достижения более высоких результатов; что нужно изменить в содержании и технологиях учебно-воспитательного процесса, его организации? На этом этапе анализа делаются выводы о том, что не удовлетворяет в результатах работы учреждения СПО. Осмысление требований к

результатам работы учреждений СПО в будущем имеет важнейшее значение для разработки программы развития в целом.

Под социальным заказом понимается совокупность явно или неявно предъявляемых извне требований к результатам работы учреждения СПО, удовлетворение которых необходимо для эффективного включения ее выпускников в различные сферы жизни общества. Социальный заказ к учреждениям профессионально образования формирует требования к подготовке кадров.

Управление развитием учреждений СПО выдвигает следующие задачи: (а) повышение качества материальных и кадровых ресурсов, (б) внедрение инновационных технологий обучения и воспитания, (в) повышение качества образовательного процесса, (г) повышение конкурентоспособности выпускника СПО.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР «ОБРАЗОВАНИЕ – ТЕХНОЛОГИИ – ПРОИЗВОДСТВО» КАК ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЯ

О. А. Семенова

Реалии сегодняшнего дня требуют своевременного решения ряда проблем системы профессионального образования, оказывающих существенное влияние на социально-экономическую ситуацию в стране, это прежде всего: (а) несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг; (б) дефицит квалифицированных рабочих, особенно в высокотехнологичных и инновационных областях; (в) отсутствие партнерских отношений между системой профессионального образования, производством и бизнес-сообществом; (г) растянутые сроки подготовки рабочих; (д) социальная незащищенность выпускников профессиональной школы; (е) низкий престиж рабочих профессий и др. Необходимы организационно-структурные преобразования в системе подготовки специалистов, соответствующие новой парадигме образования, характеризуемой следующими чертами: образование, доступное из любой точки земного шара; образование через всю жизнь; образование без отрыва от производства. Достижение основной цели непрерывного образования в обществе знания (пожизненное обогащение творческого потенциала личности) возможно только в кластерной среде.

Дифференциация и индивидуализация профессионального образования являются предпосылкой интеграционных процессов, один из которых – формирование и развитие образовательных кластеров. Особое место в решении вышеназванных проблем отводится государственно-частному партнерству учреждений среднего профессионального образования с различными социально-экономическими институтами, под которым понимается система совместной деятельности, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда. В качестве участников партнерства выступают педагоги, студенты и их родители, органы управления образованием, органы государственной власти и муниципального самоуправления, работодатели (предприятия, отраслевые ассоциации, консорциумы), общественные организации. Кластерный подход предполагает взаимовыгодность, непрерывность, сотрудничество, взаимоучастие и т. д. Модель образовательного кластера можно рассматривать также как форму государственно-частного партнерства.

Образовательный кластер позволит построить такую систему обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «образование – технологии – производство», которая будет основана преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки. Многоуровневая подготовка специалистов для предприятий на основе интеграции образовательного учреждения и предприятий (работодателей), обеспечит повышение качества профессионального образования, сокращение сроков подготовки, закрепление выпускников на предприятиях, создание гибкой системы повы-

шения квалификации высокотехнологичных специалистов для предприятий, с учетом текущих и прогнозных требований производства.

В образовательном кластере все субъекты участия регулируют многоуровневую систему подготовки специалистов необходимой квалификации. Работодатель определяет, чему учить, образовательное учреждение – как учить, а профессиональное образование рассматривается как процесс, в основе которого лежит его интеграция с производством. При этом и время, затрачиваемое на подготовку востребованного специалиста, и период его профессиональной адаптации сокращаются. Основные стратегии развития образовательного кластера: (а) экономическая (создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих спрос отрасли); (б) социальная (создание гарантий для выпускников системы профессионального образования; (в) маркетинговая (пропаганда передовых образовательных технологий, организация профориентационной работы); (г) правовая (обеспечение разработки нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений; обеспечение субъектной позиции всех партнеров); (д) педагогическая (совместное проектирование образовательной деятельности в сфере подготовки специалиста; обеспечение содержательной и технологической стороны государственно-частного партнерства между всеми участниками образовательного кластера).

Организация взаимодействия партнеров обеспечивает непрерывность и многоуровневость профессионального образования, совершенствование материально-технической базы образовательных учреждений системы профессионального образования, способствует отбору и структурированию содержания профессионального образования с учетом интересов всех субъектов образовательного кластера, стимулируют профессиональный рост преподавательского состава; гарантируют выпускникам трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности; обеспечивают образовательным учреждениям гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития экспериментально-учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования.

Для работодателя-заказчика образовательных услуг образовательный кластер является фабрикой комплексного практико-ориентированного знания, позволяющего определить зоны приоритетных инвестиционных вложений. Интеграция в образовательном кластере понимается не только как формальное объединение различных структур «образование – технологии – производство», а как нахождение новой формы сопряжения их потенциалов с целью достижения сверхэффекта в решении поставленных задач. Образовательный кластер определяет самостоятельность в выборе профессионально-образовательных программ, введение сквозных учебных планов, охватывающих основные направления и специальности подготовки кадров. Диверсификация образования позволяет учитывать потребности рынка труда, создавать условия для подготовки творческого многофункционального и высокопрофессионального специалиста. Выявление предпочтений в профессиональной сфере и правильная профориентация способны помочь в

решении проблемы насыщения рынка труда компетентными специалистами, получающими образование и работающими в одной и той же профессиональной сфере, однако представляется правильным делать это не только для студентов старших курсов, но и для абитуриентов и первокурсников.

Развитие образовательного кластера как формы государственно-частного партнерства в учреждении среднего профессионального образования способствует достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Список литературы

1. Громыко Ю. В. Что такое кластеры и как их создавать? // Альманах «Восток». 2007. Вып.1. [электронный ресурс]. URL: http://www.situation.ru/app/j_artp_1178.htm.
2. Захарова Н. П., Тоготина Е. В. Образовательный кластер региона//ВлГУ: электронный журн., 2007. – № 18, ч. 2. [электронный ресурс]. URL: http://journal.vlsu.ru/
3. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: моногр. – Казань: Школа, 2010. – 102 с.
4. Яворский О. Е. Образовательный кластер как форма социального партнерства техникума и предприятий газовой отрасли: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2008.– 253 с.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Таппасханова

В современной научно-педагогической литературе [1; 2; 3] термин «социальное партнерство» используется для обозначения адекватных рыночной действительности взаимоотношений между сферой образования и работодателями – потребителями подготовленных этой сферой кадров. Суть этих взаимоотношений состоит в том, что сфера образования готовит специалистов и осуществляет профессиональное обучение в соответствии с требованиями федеральных стандартов начального, среднего и высшего профессионального образования и рынка труда, а работодатели принимают активное участие в определении содержания, стратегии образования, контроле его качества и его финансировании. В этих партнерских отношениях участвуют также государственные и муниципальные органы власти, общественные организации.

Основными направлениями в сфере образования и профессионального обучения являются: (а) непрерывное обучение – начальное и дальнейшее; (б) профессиональная ориентация молодежи и взрослого населения; (в) профессиональные квалификации, включая прогнозирование и анализ спроса, взаимное признание квалификаций и их «прозрачность»; (г) ресурсы и финансирование [4]. В рамках этих направлений в сферу интересов социальных партнеров входят следующие вопросы: определение содержания профессионального образования, повышение качества учебных планов и программ, дистанционное обучение; определение условий и целей разработки профессиональных квалификаций и базовых профессиональных умений; осуществление профессиональной ориентации; определение продолжительности обязательного обучения; подготовка преподавательского состава; организация и осуществление производственного обучения; обеспечение законодательного закрепления всех вышеперечисленных вопросов и др. [1, с. 111–120].

Следует отметить, что сегодня как никогда возрастает роль постоянного обучения. Уже через 10 лет 80 % используемых технологий и оборудования устареет. К этому времени 80 % работников будут иметь образование, которое они получили 10 лет назад. В этой связи необходима реализация стратегии *обучения в течение всей жизни*, которая должна охватить не только учебные заведения, но и предприятия и компании. Не менее важно сформировать у самих граждан культуру обучения в течение всей жизни.

Для развития в РФ социального партнерства в сфере профессионального образования целесообразно разработать и принять (с участием представителей органов управления образованием, организаций-работодателей и профсоюзов) «Положение о региональных консультативных отраслевых советах по социальному партнерству**»**. В среднесрочной перспективе на основе

* В статью вошли материалы, полученные в результате научного исследования, проводимого в рамках гранта РГНФ.

анализа опыта работы Региональных консультативных отраслевых советов могут быть разработаны модель и функции Федерального совета по социальному партнерству в области профессионального образования.

Областями социального партнерства в сфере профессионального образования могли бы стать [5]: (а) разработка политики в области профессионального образования (на федеральном и региональном уровнях); (б) разработка профессиональных стандартов и стандартов профессионального образования и обучения (на отраслевом уровне); (в) анализ и мониторинг рынка труда (на федеральном, региональном и отраслевом уровнях); (г) прогноз спроса и предложения на рынке образовательных услуг профессионального образования; (д) определение направлений развития профессиональных квалификаций и базовых умений (на федеральном, региональном и секторном уровнях); (е) разработка содержания программ обучения, участие в оценке учебных заведений и итоговой оценке выпускников (на уровне учебного заведения) и др.

Для активизации социального партнерства учебных заведений целесообразно: (1) разработать и утвердить типовое положение о социальном партнерстве учебного заведения профессионального образования; (2) разработать рекомендации о попечительских советах для учебных заведений профессионального образования; (3) провести региональную учебу по вопросам организации социального партнерства для представителей учебных заведений профессионального образования; (4) включить показатели, характеризующие социальное партнерство, в систему обеспечения качества деятельности учебных заведений.

Критерием эффективности взаимодействия образовательных учреждений и социальных партнеров являются формирование положительного отношения к будущей профессиональной деятельности, интерес к содержанию профессиональных знаний и применению их на практике, а также теоретическому осмыслению ее результатов, профессиональный рост.

Список литературы

1. Осипов А.М. Карстанье П., Тумалеев В.В. и др. Социальное партнерство в сфере образования. – URL: http://www.ibl.ru/konf/041208/87.html

2. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования). – М.: Аспект, 2004. – 32 с.

3. Ткаченко Е.В., Сафонова З.Г., Панина Л.П. и др. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации. – Екатеринбург, 2003. – 303 с.

4. Попова Г.Г. Социально-образовательная составляющая социального партнерства в системе начального профессионального образования // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 7. – С. 128–132.

5. Чапаев Н.К., Вайнштейн М.Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Исторический опыт решения проблемы интеграции образования и производства. Ч. 11 // Инновации в профессиональной школе. – М.: НП АПО, 2009. – 60 с.

ИНТЕГРИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И КОРПОРАТИВНОЙ СЕТЕЙ

А. К. Орешкина

Формирование преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования согласуется с развитием преемственности в интегрированной системе подготовки специалистов в условиях взаимодействия государственной и корпоративной сетей.

Как позволяет констатировать анализ теории и практики корпоративной сети, осуществляющей подготовку, переподготовку и повышение квалификации профессиональных кадров разного уровня квалификации, необходимым условием выступает создание новой организационно-содержательной основы производственного обучения, стажировки и производственной практики, научного образования, системы мониторинга трудоустройства выпускников. Это направлено на оптимизацию научного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса, а также законодательного и финансового регулирования процесса взаимодействия корпоративных сетей с государственными учреждениями профессионального образования.

С позиции необходимости дальнейшей конкретизации сущности взаимодействия и нормативного обеспечения совмещенной деятельности государственной и корпоративной сетей необходимо использование потенциала процесса реструктуризации как образовательных учреждений профессионального образования, так и предприятий отрасли, характеризующейся конгломератной диверсификацией, вследствие которой формируются отраслевые холдинговые компании, осуществляющие совместную деятельность с родственными структурами, а также с профессиональными учреждениями различных образовательных уровней и организациями науки. Именно на такое понимание направлены теоретико-методологические разработки современной педагогической теории, изменяющие представления о традиционной практике подготовки специалистов для современного производства. Доминирующей направленностью в разработке теоретико-методологических основ выступает концептуальное обоснование диверсифицированной интеграционной модели подготовки специалистов. Данная модель учитывает систематичность и целостность, личностно-деятельностный характер подготовки специалиста, учет высокой роли работодателя конкретной отрасли, предъявляющего требования к профессиональной компетенции специалиста, ориентированной на повышение конкурентоспособности отрасли.

В процессе подготовки специалиста представляется возможным наполнять содержанием каждый квалификационный уровень (в зависимости от нарастания или приращения новых компетенций и отражать эти процессы в образовательных программах). Следствием такого подхода предполагается перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны обучения (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции и ожидаемые результаты образовательного процесса, что позволяет ориенти-

ровать на новые образовательные модели, предусматривающие организацию опережающего обучения. При этом главными задачами являются приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с актуальными потребностями рынка труда и развитие механизмов обеспечения качества, инновационного характера.

Период начала формирования основ для дальнейшего инновационного развития российского профессионального образования, его значительных институциональных изменений, обеспеченных государственным планово-бюджетным финансированием, остаётся недостаточно оперативным, запаздывает относительно темпов социально-экономического развития России. Количество образовательных учреждений, использующих инновационные подходы в своей деятельности невелико, отсутствуют механизмы конкуренции и распространения новых подходов к реализации образовательных программ непрерывного профессионального образования. Ряд образовательных инициатив носит локальный характер, и они с трудом распространяются на всю систему отечественного образования. Охват качественным образованием, необходимым для обеспечения равных стартовых возможностей карьерного и личностного роста российских граждан, продолжает оставаться, с одной стороны, недостаточным, а с другой – избыточно дифференцированным относительно социально-экономических условий в разных субъектах Российской Федерации. Решаемая задача представляет собой комплекс проблем, сохраняющихся пока на различных уровнях образования.

Решение важной проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста может быть обеспечено развитием перспективных направлений на федеральном, региональном, отраслевом уровнях их взаимодействия. Ведущей задачей современного образования становится применение программно-целевого метода (метода целевых программ), что предполагает создание модели взаимодействия государственной и корпоративной сетей подготовки рабочих кадров технической направленности с обеспечением единства её чётко структурированной и сформулированной содержательной части с использованием финансовых и организационных механизмов реализации, а также контролем за промежуточными и конечными результатами выполнения. Вследствие этого предполагается целесообразным внедрение в практику системы непрерывного профессионального образования диверсифицированной интегрированной модели подготовки рабочих кадров, обеспечивающей новые условия интеграции образования, отраслевой науки, производства и бизнеса. Такая модель может рассматриваться как базовая основа развития современных форм взаимосвязи образования, науки и производства, имеющих общую предпринимательскую и корпоративную идеологию. В рамках диверсифицированной интегрированной модели государственной и корпоративной взаимосвязи подготовки рабочих, под которой понимается форма организации образовательной деятельности, обеспечивающей объединение субъектов во взаимовыгодное сообщество для совместного участия в одном или разных, но связанных между собой образовательных процессах, представляется целесообразным применение технологии проектно-командной подготовки рабочих.

Корпоративная сеть постиндустриального образовательного пространства представляется на основе структурно-содержательной диверсифицированной, интегрированной модели взаимодействия государственной и корпоративной сетей подготовки кадров, направленной на обеспечение непрерывного профессионального образования квалифицированных рабочих и специалистов, что согласуется с внедрением в практику новой организационно-содержательной основы производственного обучения. Данная модель отмечается проявлением характерной особенности – конгломератной диверсификацией, отражающей интеграцию образовательных учреждений всех уровней непрерывного профессионального образования – предприятий отрасли и ее научных организаций. Вследствие этого обеспечивается сбалансированность подготовки рабочих по типам, видам и категориям обучаемых. В качестве задач по обеспечению инфраструктуры диверсифицированной интегрированной модели взаимодействия государственной и корпоративной сетей подготовки рабочих нового поколения целесообразно выделить следующие: (а) обеспечение федеральной поддержки на уровне Правительства РФ и Министерства образования и науки РФ, Агентства национальных квалификаций при Российском союзе промышленников и предпринимателей, предприятий отрасли; (б) обеспечение региональной поддержки на уровне администраций регионов и субъектов РФ; (в) обеспечение партнерских (договорных) отношений с организациями, учреждениями и предприятиями различных уровней, входящих в интегративную сеть железнодорожной отрасли; (г) формирование партнерского договорного поля с организациями, отраслевыми предприятиями, субъектами различных форм собственности, направленного на развитие инфраструктуры сферы взаимодействия государственной и корпоративной сетей; (д) формирование, развитие и поддержка развивающейся инфраструктуры взаимодействия (сети филиалов и представительств отрасли) на федеральном, региональном, отраслевом уровнях с учетом мировых тенденций развития отрасли.

С этих позиций в качестве ведущих функций диверсифицированной интегративной модели взаимодействия государственной и корпоративной сетей целесообразно представить: (1) расширение образовательных программ и систем обучения, обеспечивающих увеличение номенклатуры, изменение характера и содержания оказываемых образовательных услуг в сфере профессионального образования с учетом специфики отрасли; (2) расширение образовательных программ и систем профессионального обучения в разрезе уровней подготовки, содержания различных форм подготовки, способов реализации образовательных услуг; (3) прогностическая направленность на конечный результат-организация подготовки специалистов для отрасли с учетом стратегии ее развития, обусловливающей опережающую подготовку для отрасли на основе координации со стороны потребностей рынка труда и отраслевого работодателя; (4) внедрение современных образовательных систем, методов, методик интегрированного обучения, информационно-коммуникационных и других технологий с учетом инновационной направленности в непрерывном профессиональном образовании; (5) создание оптимальных условий модульного принципа освоения образовательных программ, позволяющее осуществлять совмещенную двухуровневую подготовку

специалистов, востребованную отраслью; (6) определение и внедрение основных характеристик системы государственного контроля и общественной экспертизы качества интегрированной подготовки специалистов: ориентированность на корпоративные цели, на потребности отечественной экономики, опережающего развития отрасли и др. Реализация данных функций обеспечивает технологию командно-проектной подготовки специалистов отрасли с учетом ее сложной структурной функционализации.

Рассмотрение актуальной задачи теоретико-методологического обоснования технологии проектно-командной подготовки специалиста, предусматривающей разработку вариативных моделей интегрированной системы подготовки профессионала в условиях взаимодействия государственной и корпоративной сетей, направлено на подготовку специалистов для современных отраслей постиндустриального развития общества. А также отражает прогностическую тенденцию опережающей подготовки специалистов с учетом комплексной реорганизации отечественных отраслей и формирования интеграционных производственных структур, ориентированных на развитие инновационных процессов в образовании, науке, производственных корпоративных сетях.

Список литературы

1. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2006.
2. Орешкина А.К. Инновационная деятельность по организации системы непрерывного профессионального образования // Методики и технологии организации научно-исследовательской работы молодежи: сб. метод. ст. Вып. 4. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007.
3. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. – СПб., 2007.
4. Розин В.М. Образование как синергетическая система // Лицейск. и гимназ. образование. – 1998. – № 2.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОКРАЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

Л. И. Ермакова
В. П. Ермаков

В современных условиях особое значение приобретают социально-онтологические исследования различных систем и структур непрерывного образования, связанных с бифуркацией всей системы образования, значительными изменениями в межнациональных и межцивилизационных отношениях в постиндустриальном обществе. В условиях сокращения государственного регулирования в сфере дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) меняются алгоритм деятельности, организационные подходы и технологии для структур вузов, реализующих широкий спектр программ непрерывного образования для различных категорий граждан.

Анализ интеграционных функций, процессов и закономерностей в развитии систем непрерывного образования вносит значительный вклад в формирование новой сущности образования, открывая перспективы формирования передового университетского научно-образовательного инновационного центра, ориентированного на мировой уровень в социально-гуманитарной сфере на территории Ставропольского края (Северный Кавказ) посредством укрепления интеграции науки, образования, инновационного предпринимательства, молодежной проектной, волонтерской и сервисной деятельности.

Переход на образовательные стандарты нового поколения и уровневую систему подготовки, расширение спектра программ бакалавриата и магистратуры, развитие кредитно-модульной системы обучения, службы карьерных менеджеров, формирование моделей выпускника с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов и запросов работодателей ставят перед структурой ДПО университета комплекс стратегических задач нового уровня для дальнейшего развития в ближайшее время. Разработка и внедрение новых гуманитарных, социальных устройств, практик, технологий и сервисов, подготовка в новом формате специалистов с инновационными компетенциями являются приоритетными для современной структуры ДПО вуза.

Миссия Многоуровневой инновационной академии непрерывного образования Пятигорского государственного лингвистического университета (далее – МИАНО ПГЛУ), крупнейшего структурного подразделения университета, отметившего свой 50-летний юбилей, заключается в предоставлении современных качественных образовательных услуг различным категориям и социальным группам граждан на протяжении всей жизни, с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей работодателей, а также прогнозов развития федеральных и региональных рынков труда. Миссия МИАНО в контексте организационной культуры инновационного университета нацелена на формирование саморазвивающейся, социально ори-

ентированной личности, способной к самореализации в современных условиях, обладающей гражданской ответственностью и самосознанием, высокими морально-нравственными качествами и гуманитарными ориентирами. В настоящее время в МИАНО ПГЛУ реализуются свыше 200 программ довузовской подготовки и ДПО. Здесь ежегодно обучаются до 3000 слушателей. Только за последние 15 лет в МИАНО ПГЛУ прошли обучение более 50 тыс. слушателей!

Несомненно, многое изменилось за эти годы в содержании, направлениях работы, в организационных принципах, но сохранилось главное – центральной фигурой для нас всегда был и остается слушатель, студент, с его творческими потребностями и возможностью выбора траектории оег а-об

о□ания. И эта концепция ПО у шно реализ ьая в П ,явдяется в н ст я ее ваеья одниь из яеауяеНти 265ных направ ений ра вити стеьл

в- непаеаывного про ес онального об а о□ания с и. егодня я ляетсяи ытательн ыь пїигоноь н творческихпроеНто□, центроькоторыйпост я но аниьаетсяпои оьзи М а теьой проде он□льн й одгото□ки

индивидуализация программ и графиков обучения с учетом особенностей основной специальности. Ежегодно в МИАНО обучаются более 400 студентов и выпускников других вузов и иных учебных заведений Южного и Северо-Кавказского федеральных округов. Существенными преимуществами программ ДПО являются ориентация программных продуктов по содержанию и формам обучения на мировые образцы, возможность дальнейшей интеграции в мировую образовательную систему, открытость образовательного процесса, содействие в мобильности, позволяющее слушателям различных возрастных групп самостоятельно формировать свою образовательную траекторию.

Руководством МИАНО был разработан и осуществлен комплекс мер по эффективному продвижению образовательных продуктов МИАНО, кафедр ПГЛУ и инновационных структур ПГЛУ в рамках построения новой комплексной системы взаимодействия структур ДПО со всеми многопрофильными комплексными диверсифицированными многоуровневыми образовательно научно-инновационными подразделениями университета с целью мультипликации результатов. Сегодня активно используется алгоритм взаимодействия в развитии инновационных подходов в разработке и реализации новых образовательных продуктов совместно с кафедрами в рамках научного образовательного и -

исследовательские задачи в сфере социально-гуманитарных технологий, в повышении уровня образованности населения, в развитии полноценного гражданского общества и создании экономики знаний.

Структура непрерывного образования инновационного вуза, выполняющая важные функции социализации молодежи, обучения и воспитания, осуществляющая подготовку и переподготовку кадров, трансляцию опыта и знаний, ценностей и норм культуры на протяжении полувека, тесным образом связана с многообразными преобразованиями университета будущего, являясь одной из решающих предпосылок последующего роста и конкурентоспособности в современных условиях. МИАНО, как методологический центр интеграции образовательных программ для различных социальных категорий, научных исследований кафедр, реализации инновационных проектов, становится территорией масштабного экспериментирования в инновационном развитии, продолжая сохранять и транслировать духовные и культурные традиции университета.

ПРИНЦИП СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СУЩЕСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Л. Решновецкий

Поскольку именно общество является заказчиком образовательных услуг, возникает четкая необходимость построения новой системы управления в образовании. И такой системой может стать государственно-общественное образование (далее – ГОО), которое позволяет учитывать интересы всех сторон этого социального процесса. Однако нам кажется, что еще недостаточно разработан вопрос о принципах и механизме формирования и функционирования системы ГОО.

Мы считаем, что одним из главных принципов реализации системы ГОО является принцип социального партнерства. Понятие социального партнерства возникло в промышленно развитых государствах Запада в конце XIX в. и применялось главным образом к трудовым отношениям на промышленных предприятиях. Но со временем этот принцип находил все большее применение в самых разнообразных сферах. Поскольку социальное партнерство могло регулировать процесс управления, логичной стала необходимость его применения и в управлении сферой образования. Под социальным партнерством понимают специфический тип общественных отношений, благодаря которому достигается баланс реализации интересов всех участников процесса. Социальное партнерство включает в себя систему правовых и организационных норм, принципов и процедур, целью которых является достижения оптимального сотрудничества между участниками того или иного процесса. Именно социальное партнерство должно обеспечивать достижение социального мира в обществе (а без этого существование правового государства является невозможным), предотвращать конфликтные ситуации, обеспечивать достижение всем сторонам партнерских отношений собственных интересов.

Для любой страны весьма показательным является наличие или отсутствие действенных институтов взаимодействия между государством и обществом. Именно благодаря им существует возможность существования в стране общественных инициатив, участие организованного общества в местном самоуправлении и т. д. А для этого необходимо создание четко определенных процедур и механизмов взаимодействия, а также объективных дискуссий и добровольность общественного участия. Что касается самого взаимодействия между государством и общественности, то оно происходит в нескольких основных плоскостях: (а) общие потребности и мотивации (для возникновения диалога и взаимодействия необходимы определенные общие мотивы, без которых ни одна из сторон на взаимодействие не пойдет); (б) нормативно-правовая база (совокупность законов, нормативных документов, которые определяют поведение партнеров в процессе сотрудничества); (в) ресурсная база взаимодействия (включает как материальные, так и нематериальные ресурсы участников взаимодействия); (г) информационная база (включает процедуры и механизмы диалога между сторонами партнерских отношений).

Есть целый ряд форм влияния общественности на принятие управленческих решений государством. Среди наиболее существенных можно назвать такие: общественные советы, советники и консультанты при должностных лицах, коллективные переговоры, общие консультации, общее разрешение трудовых конфликтов, заключение договоров и соглашений, согласование социально-экономической политики на национальном уровне, рассмотрение претензий и др.

Социальное партнерство в системе непрерывного образования обладает определенной спецификой. Гражданин, даже получив качественное образование, не может быть уверен в гарантированном трудоустройстве. Зачастую образование происходит без каких-либо согласований с гражданами и работодателями. Все это вызывает необходимость качественных изменений в образовании в сторону углубления и совершенствования партнерских отношений между всеми участниками, в той или иной мере связанными с образовательным процессом. Современное общество требует от образования подготовки разносторонне развитого гражданина, который должен стать частью мощного человеческого капитала, который будет использован для дальнейшего экономического и социального развития. Специфика образования заключается в том, что оно находится на стыке экономической, социальной и духовной сфер. И соответственно образование должно развиваться в направлении удовлетворения всех этих сфер. Новая образовательная система должна отвечать нескольким важным требованиям: (а) образование должно происходить на протяжении всей жизни человека, а не быть ограниченным определенными временными рамками; (б) разные образовательные уровни должны быть взаимосвязанными, а не фактически изолированными друг от друга; (в) образование должно учитывать изменения, которые происходят в экономической сфере, и согласно этому изменять учебные программы; (г) высшие учебные заведения должны стать научными центрами, к рекомендациям которых должно прислушивается государство; (д) углубление сотрудничества с рынком труда, учет его потребностей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что партнерский диалог между государством, учебными заведениями, работодателями и общественностью является абсолютно необходимым. Только такой полноценный диалог может стать основой нормальных партнерских отношений между всеми субъектами образовательного процесса. А результатом такого диалога должны стать оптимальные условия для получения гражданином непрерывного образования в течение всей жизни.

Список литературы

1. Гайнуллина Ф.И. Региональный социальный диалог в условиях глобализации экономики // Труд и социальные отношения. – 2002. – № 3. – С. 91–97.
2. Діденко Н.Г. Державне управління і соціальне партнерство: актуальні проблеми теорії і практики: моногр. – Донецьк, 2007. – 404 с.
3. Иванов С.И. Социальное партнерство как феномен цивилизации // Социология и социальная антропология. – 2005. – Т. VIII. – № 3. – С. 79–99.
4. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. М.: Центр изуч. проблем проф. образования, 2001. – 87 с.

РОЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

О. В. Гордина

Использование сетевых образовательных технологий в организации неформального образовании взрослых делает процесс обучения более доступным, открытым, мобильным и гибким. Это создает условия для реального перехода к непрерывному образованию, образованию в течение всей жизни человека.

Остановимся подробнее на наших ключевых понятиях: «сеть» и «сетевое взаимодействие». Под сетью в неформальном образовании мы понимаем совокупность учреждений, имеющих общие образовательные цели, ресурсы для их достижения и устойчивый характер взаимодействия между ними. Опыт показывает, что сеть, созданная в целях осуществления неформального образования взрослых, объединяет весьма разнообразные учреждения и общественные организации. Все дело в сути неформального образования как явления нашей духовной жизни. Оно ориентировано на развитие человека в любом из интересующих его направлений деятельности. Отзываясь на запросы взрослого обучающегося, неформальное образование неизбежно интегрируется в разные сферы жизни общества: экономику, право, экологию, культуру, спорт, здравоохранение и др. Отметим, что в силу своей абсолютной свободы и надстандартности оно является, по сути, открытым образованием. Его отличительные черты: отсутствие иерархии и жестких рамок, гибкость, демократизм, доступность, высокая мотивация обучающихся и т. д. Этим определяется и специфический характер взаимодействия всех субъектов неформального образования взрослых. Развиваясь, оно становится сетевым. Соглашаясь с В. Н. Лупановым, определим сетевое взаимодействие как способ коммуникации, в которой главным становится процесс обогащения знаниями между всеми участниками взаимодействия [2]. Для участников взаимодействия становится важным не столько владение традиционными ресурсами, сколько обретение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам – идеям, информации, знаниям, программам, методикам и технологиям обучения.

Российская история сетевого взаимодействия в целях неформального образования взрослых ведет свое начало от земства. Начиная с 1861 г. после отмены крепостного права появилась необходимость в создании институтов местного самоуправления. Просвещение народа стало одной из приоритетных задач, которую решали земства. Уроки земского самоуправления, которые нам еще предстоит усвоить спустя 150 лет, убеждают, что для решения проблем в сфере народного образования требуются усилия всего общества, а не только одного из его составляющих – государства. Открытая система отличается тем, что в ней ослабевают официальные управленческие связи. Вектор сетевого взаимодействия – это горизонталь. И как бесконечен горизонт, так бесконечны и разнообразны варианты возникающих социальных сетей. Опыт неформального образования, встроенного в сеть, развивает у

взрослого человека коммуникативные способности, он учится строить конструктивные отношения с миром во всем его многообразии и целостности.

В настоящее время в нашем обществе создается почва для взаимовыгодного сотрудничества, партнерства между образованием, отдельными общественными, благотворительными организациями, конкретными людьми, государственными структурами. В качестве примера можно рассмотреть опыт организации и функционирования Высших народных школ (ВНШ) в современной России. Модель создания школы предложена организаторами Высшей народной школой Санкт-Петербурга в 1998 г. В последующие годы в разных регионах при поддержке первой школы рождались новые. Они, конечно, искали возможность интегрироваться в социум своего региона. Этим, собственно, и отличаются друг от друга действующие в России ВНШ – способностью организаторов инициировать эффективное сетевое взаимодействие и возможностями, которые в каждом конкретном случае предоставляет социальная сеть.

Например, ВНШ для взрослых, созданная на базе Восточно-Сибирской государственной академии образования в г. Иркутске, изначально создавалась как сетевой проект. С одной стороны, она участница сетевого проекта «Обучающийся регион», объединяющего российские ВНШ, с другой – вся её повседневная деятельность строится на принципах социального партнерства. Целевой группой ВНШ являются люди пенсионного возраста. В школе работают преподаватели-волонтеры из разных вузов и общественных организаций Иркутска. Занятия идут и в академии, и на разных площадках города: в Музее истории Иркутска, в Музее декабристов, в Доме ремесел, в Доме художников, на стадионе «Труд», в Доме кино, в Ботаническом саду и т. д. Отметим, что речь идет не об эпизодическом посещении этих учреждений слушателями ВНШ. Здесь реализуются разные по срокам (от месяца до года) образовательные программы. Феномен этого взаимодействия заключается в полном отсутствии финансовой составляющей. Нет арендной платы, отсутствует и заработная плата преподавателей и организаторов занятий. Есть общий интерес. Слушателям ВНШ нужна новая информация, впечатления. Учреждениям культуры нужна стабильная постоянная и подготовленная аудитория, билеты пожилым посетителям предлагаются либо бесплатно, либо по минимальной цене. Опыт ВНШ Иркутска показывает, что сетевое взаимодействие позволяет вертикали власти включиться в горизонталь образовательного проекта на паритетных началах. Здесь нет подчинения. Есть сотрудничество равных партнеров. В школе идет программа «Диалоги общества и власти», которую курируют ведущие специалисты Пенсионного фонда, а администрация г. Иркутска предложила слушателям участвовать в программе компьютерной грамотности «Бабушки-онлайн» и предоставила свой актовый зал для мероприятий школы. Стали традицией встречи слушателей ВНШ с мэром города.

Характерной чертой нашего времени становится ярко выраженная потребность в непрерывном образовании у значительной части взрослого населения страны. Социологические исследования, проведенные в России в 1995–2004 гг., указывают на то, что уровень гражданской активности человека коррелирует с уровнем его образованности [3]. Образованные люди

глубже вникают в сущность социальных процессов, охотнее включаются в общественную деятельность.

Возникает ряд вопросов: какой социальный институт может включиться в процесс создания условий для непрерывного образования взрослых, пожилых людей?, готов ли, например, современный вуз создать условия для формирования социального капитала у широких слоев российского общества, включая граждан, давно перешагнувших рубеж традиционного студенческого возраста?, существуют ли предпосылки для выполнения им такой миссии? Наш опыт создания ВНШ на базе академии, опыт наших коллег из других российских регионов позволяет дать утвердительный ответ на эти вопросы.

Автономия средневекового университета строилась на его локальности, замкнутости, принципиальной отстраненности от широкого социума. Современные вузы видят в социуме союзника, партнера, источник своего развития. Автономия определяется ориентирами развития, которые вузы формулируют самостоятельно, и приоритетами в организации и функционировании партнерской сети, которая ориентируется и на неформальное образование тоже. Таким образом, можно сделать вывод о важной роли сетевого взаимодействия как технологии, оптимально способствующей обогащению знаниями людей в пространстве неформального образования взрослых.

Список литературы

1. Гуманитарные аспекты непрерывного образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 7 апр. 2006 г. – СПб., 2006.

2. Лупанов В.Н. Социальные сети и технологии в управлении системой образования региона // Образование и общество. – 2009. – № 5. – С. 58–64.

3. Непрерывное образование и потребность в нем. – М.: ИКСИ РАН. – 2005.

КООПЕРАЦИЯ ВУЗА И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Ковалев

Окончательное формирование и последующее практическое воплощение концепции непрерывного образования невозможно без детальной проработки институциональных связей между уровнями образования как элементами преемственности предоставления знаний и нивелирования дискретности при переходе от одной ступени образования к последующей. В данном контексте важнейшим объектом изучения является стадия перехода от среднего (школьного) к высшему (вузовскому) уровню. Оценка целесообразности взаимодействия вуза и среднего учебного заведения может быть проведена на макроуровне (с точки зрения общественной необходимости) и на мезоуровне (как условия воспроизводства образовательного института и базовых элементов его структуры).

Проблемное поле образования сегодня – это изолированное функционирование двух элементов института и порождаемая дискретность транслируемого знания. Складывается ситуация, при которой вузы и средние образовательные учреждения разобщены, существуют по большей части обособленно друг от друга. Отсутствие или крайне низкая эффективность образовательных форм кооперации вуза и школы, способных обеспечить взаимное обогащение субъектов образовательного процесса, негативно сказывается на главном потребителе образовательных услуг – учащемся. Последствия подобной рассогласованности выходят далеко за рамки собственно системы образования и находят отражение, в частности, в функционировании рынка труда.

По сути, школа выступает важнейшим поставщиком потребителя услуг вуза, а школьные знания являются фундаментом, на котором выстраивается последующая подготовка специалиста. Однако при этом вузовское профессиональное сообщество предъявляет обобщенные заочные претензии по поводу низкого образовательного (а нередко и интеллектуального) уровня вчерашних школьников – сегодняшних студентов, всецело возлагая ответственность на среднюю школу за низкое качество подготовки. Преподаватели нередко вынуждены тратить время на доучивание студентов на первых курсах; те же, кто не желает этого делать, зачастую не предъявляют высоких требований при проведении аттестации по предмету, поскольку подобное явление носит массовый характер и якобы «время уже упущено». Кумулятивный эффект подобного отношения впоследствии приводит к профанации высшего образования и его последующей общественной дискредитации. Если не решить проблему полностью, то в какой-то степени снизить негативный эффект низкого качества обучения в школе мог бы более высокий уровень активности университетов, направленный на поиски новых форм кооперации со средней школой, не дожидаясь прямого финансирования со стороны государства.

Стоит отметить, что, помимо важной общественной миссии, кооперация имеет вполне утилитарные смыслы. Практикуемые сегодня способы работы со старшеклассниками в вузах выражаются во множестве разнообразных мероприятий: проведение вузовских олимпиад школьников и иных творческих и научных состязаний; профориентационное консультирование; занятия в группах в рамках малых факультетов; дни открытых дверей, презентации программ, экскурсии и даже архаичные подготовительные курсы представляют собой лишь некоторые их них. Реализация подобных форм является фактором экономического воспроизводства любого вуза, в особенности в условиях усиления конкуренции за абитуриентов под влиянием демографического спада (при этом уже не только за «студентов-платников», но в данных обстоятельствах уже и за студентов, обучающихся на бюджетной основе с целью сохранения соответствующего уровня финансирования).

Однако с подобной точки зрения перспективным, но сегодня недооцененным направлением является взаимодействие со средними образовательными учреждениями и, в частности, со школьными учителями профильных предметов. Эффективно налаженное сотрудничество позволяет сформировать лояльное отношение к вузу и к конкретной образовательной программе бакалавриата со стороны школьных педагогов и их последующей ретрансляции ученикам и родителям. Соответственно включение компоненты взаимодействия со школой – необходимый элемент стратегии продвижения собственных программ на высококонкурентном рынке образовательных услуг.

Описанные условия позволяют предположить, что основным инициатором и организатором мероприятий, направленных на кооперацию, должен выступать менеджмент именно вуза, заинтересованный в устойчивом развитии своей организации. Комплекс кооперативных проектов может быть выстроен по нескольким организационно-образовательным траекториям.

Траектория первая. Совместное проведение научно-методических семинаров, круглых столов для обсуждения проблем и перспектив развития преподавания отдельных дисциплин в конкретной предметной области. В особенности подобные мероприятия необходимы для таких особо дискуссионных областей, как обществознание. Их систематическое проведение способно нивелировать разрозненность сообществ, обеспечить полноценный обмен позициями. Соответственно, совместные дискуссии и обмен мнениями полезны с точки зрения их практической ориентированности. По результатам их проведения нередко вырабатываются рекомендации по изменению образовательного стандарта, направляются предложения в соответствующие инстанции с целью включения новых сведений или исключения ненужных и устаревших знаний из программ.

Траектория вторая. Совместная разработка программ подготовки в вуз, реализуемых на базе малых факультетов, отделений, обеспечивающих подготовку к экзаменам и профильным олимпиадам. Де-факто такие программы сегодня содержат элементы, а нередко полностью состоят из вопросов, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ, и в этой связи вызывает сомнение степень компетентности вузовских преподавателей в нюансах школьной программы. Привлечение квалифицированных школьных педагогов к реализации программ (в форме проведения тренинговых/семинарских заня-

тий), помимо всего прочего, позволило бы наметить пути решения проблемы снижения популярности подготовительных курсов при вузах.

Траектория третья. Обязательное участие школьных педагогов в научных конференциях, проводимых в вузах, в соответствии с преподаваемыми в школах дисциплинами и личными интересами.

Траектория четвертая. В свою очередь, осмысленной стратегией вуза должно стать проведение публичных лекций в школах с освещением тематики, способной заинтересовать потенциальных абитуриентов. Подобные лекции также могут быть реализованы с использованием информационных технологий с последующим тиражированием или общедоступным размещением в виртуальной среде.

Траектория пятая. Реализация дополнительных программ повышения квалификации учителей на базе профильных факультетов вузов (не обязательно педагогических) с привлечением наиболее квалифицированных представителей профессорско-преподавательского состава. При всей очевидной важности подобных программ их реализация неизбежно затрагивает соответствующее ресурсообеспечение и отсутствие государственного финансирования может являться атрибутом только высокобюджетных университетов.

Данный перечень имеет лишь приблизительные очертания и, безусловно, может быть значительно дополнен и систематизирован. Важно сделать один вывод, что рациональная кооперация выступает необходимым и в достаточной мере выгодным для всех элементов института образования атрибутом развития. Недооценка важности поиска форм взаимодействия может негативно сказаться как на уровне функционирования отдельного университета, так и всей образовательной системы.

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Г. Е. Гун

Достижения в сфере художественного образования общеизвестны, поскольку она не имеет аналогов в мировой художественной культуре. Система художественного образования выступала и выступает способом культурной самоидентификации и духовной самозащиты общества, была и остается эффективным механизмом, способным изменять духовный мир отдельного человека и повышать духовный потенциал всего общества. В период исторических трансформаций культуры она являлась частью социально-культурного иммунитета общества. Рассматриваемая как элемент государственной культурной политики, художественно-образовательная деятельность была включена в приоритетные задачи государства, обеспечивала сохранение культурной самобытности народа и доступность художественной культуры для разных слоев населения.

Современный этап развития системы художественного образования характеризуется ослаблением влияния государственной потребности в художественном образовании, началом формирования новой государственной политики в области образования и художественной культуры. Современное специализированное художественное образование представляет собой систему, где нормальное функционирование элементов возможно только при их обязательном и одновременном существовании. Жизнеспособность данной системы обеспечивается ее собственным потенциалом и способностью к самовоспроизведению элементов. Современные проблемы художественного образования связаны со снижением государственной активности в процессах регулирования данной сферой и сменой направленности образовательного процесса с профессионально-ориентированной на художественно-просветительскую систему. Профессиональное художественное образование находится в условиях реформирования по сценарию Болонских соглашений, переходит на многоуровневую подготовку специалистов и образовательные стандарты третьего поколения.

Обратимся к проблемам музыкального образования и музыкальных образовательных учреждений, играющих значительную роль в сохранении и развитии отечественной культуры. Российская система профессионального музыкального образования является одним из значительных культурных достояний страны. Традиции профессиональной музыкальной подготовки, заложенные ещё во второй половине XIX в. и получившие развитие в XX в., сохраняются и сегодня. Система музыкального образования «школа – училище – вуз» отличается, во-первых, особыми принципами отбора талантливых музыкантов и, во-вторых, сохраняющимися принципами преемственности, заключающимися в последовательном музыкальном развитии от начального и среднего звеньев – к высшему звену. Вместе с тем образовательные учреждения, входящие в систему профессионального музыкального образования, в

период системного кризиса в конце XX – начале XXI в. подверглись серьёзным испытаниям.

Одним из радикальных социальных изменений стали процессы децентрализации. Проблема централизации и децентрализации состояла в распределении полномочий между федеральными, региональными и местными органами управления культурой. Важнейшей чертой централизованной модели управления являлась гарантированная материальная поддержка музыкальных образовательных учреждений, порождающая при этом зависимость от центральных органов управления. С другой стороны, речь шла о децентрализации, позитивным следствием которой можно считать передачу большинства управленческих функций в ведение региональных и местных органов, лучше понимающих культурные потребности региона и заинтересованных в разумном и адресном распределении ресурсов, предназначенных для культуры и искусства. Эффективная государственная система музыкального образования позволила сложиться устойчивым региональным подсистемам. Концептуальной идеей государственной культурной политики в новых условиях становится стратегия развития. Инновационность этой стратегии базируется на признании ряда принципов, охватывающих приоритетные направления. Это принципы «позитивного взаимодействия в условиях культурного многообразия», «когерентности развития различных антропосоциокультурных систем», «культурного выравнивания региональных пространств и формирования единого культурного пространства» и др.

Новые социокультурные реалии требуют формирования иных профессиональных и общекультурных компетенций специалистов в сфере искусства и культуры. В связи с этим региональным творческим вузам необходимо стать участниками реализации Болонской конвенции, отвечающей потребностям глобализации. Целенаправленные усилия необходимы для вхождения российских музыкальных образовательных учреждений в Болонский процесс с наименьшими потерями в существующей системе, которая обеспечивает непрерывность профессионального образования музыкантов России. Потенциал образовательных учреждений во многом сохраняется за счёт традиций непрерывности российского музыкального образования в системе: «школа – училище – вуз». Эта система позволила музыкальным образовательным учреждениям способствовать развитию межкультурного диалога, обеспечить высокий образовательный и исполнительский уровень выпускников, обеспечивать профессиональными кадрами «музыкальное пространство» региона. Дальнейшее развитие музыкальных образовательных учреждений возможно на принципах самоорганизации и самоопределения.

Примеры образовательной, концертно-просветительской и научной деятельности музыкальных образовательных учреждений подтверждают их особую роль в развитии «музыкального пространства» региона. Во-первых, эти учреждения являются основными, а в самых отдалённых от центра населённых пунктах единственными центрами музыкального искусства. Во-вторых, процессам культурного и художественного развития региона способствовала кадровая политика, проводимая средними и высшими музыкальными образовательными учреждениями. Открытие новых кафедр и

специальностей в творческих вузах способствовало максимальному обеспечению социокультурных потребностей региона.

Культуротворческий потенциал музыкальных образовательных учреждений выражается в том, что многие из них осуществили выход на международную арену, обеспечивая диалог с культурами других стран и регионов. Они ведут активную научную, просветительскую, концертно-исполнительскую и конкурсную деятельность. Однако необходимо искать новые формы существования в условиях культурного многообразия, выравнивания региональных пространств и формирования единого культурного пространства, что позволит учреждениям музыкального образования оставаться важнейшими институтами регионального музыкального пространства.

Список литературы

1. Абитова Г.В. Особенности структурных изменений в системе образования России // Обсерватория культуры. – 2007. – № 2. – С. 107–109.

2. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России. – Тамбов: ТГМПИ, 2002.

3. Галеева А.А. Высшее образование без границ // Обсерватория культуры. – 2007. – № 2. – С. 100–107.

4. Ершова Н. Н. Смена художественно-образовательных парадигм в культуре общества: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. – М., 2004.

РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ УЧАСТИЯ В ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОМ ПАРТНЕРСТВЕ

З. В. Брагина

Приведены результаты исследования роли государственно-частного партнерства (далее ГЧП) в развитии начального и среднего профессионального образования (далее НПО и СПО). Показано, что в качестве управляемой подсистемы ГЧП выступают отношения, возникающие между его субъектами по поводу возложенной и воспринятой ими социальной и экономической ответственности за устойчивое развитие образования на основе формализованной кооперации государственных и частных капиталов, позволяющей формировать общий экономический интерес власти, бизнеса и населения.

Решение стратегических задач модернизации и интеллектуализации производства без активного наращивания масштабов и качества подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов представляется нереализуемым. Необходимо выстраивать институциональные и организационно-управленческие механизмы активного взаимодействия между учреждениями НПО и СПО и бизнес-структурами, причем не на традиционной формальной, а на современной основе, отвечающей международным принципам стратегического взаимовыгодного партнерства. Формой такого взаимодействия должно стать ГЧП, при котором учреждения НПО и СПО и производственные предприятия выступают как действительные стратегические партнеры, заинтересованные в обеспечении качества подготовки кадров. Деятельность ГЧП строится на таких же законах, как и обычных хозяйствующих субъектов. Различия здесь порождены родовыми, сущностными чертами ГЧП, которые мы формулируем на основе выполненного нами исследования1.. Обобщая эти специфические особенности ГЧП как объекта управления, можно утверждать, что к основным требованиям к управлению развитием ГЧП в регионе надо отнести: (а) гибкую сетевую структуру с ярко выраженным приоритетом горизонтальных связей; (б) высокий профессионализм персонала субъектов ГЧП и специалистов органов государственного управления регионом; (в) автономность субъектов ГЧП и их узкую специализацию; (г) наличие координационного центра.

Известно, что принципы сетевых организационных форм производства и управления им предопределяют «дефицит» автаркии и мотивации участников, входящих в сеть2. Авторы доказывают, что каждый участник сети располагает конкурентоспособными ключевыми компетенциями, которые позволяют создать «лучшую в своем роде организацию». Для производства в соответствии с заказом продуктов или услуг привлекаются лучшие внутрен-

[1] Брагина З. В., Орлов В. В., Андреева Н. Ю. Государственно-частное партнерство: механизмы развития. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. 188 с.

[2] Дудяшова В. П., Брагина З. В. Сотово-сетевое управление фирмой. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. 636 с.

ние и внешние ресурсы, которые имеются у партнеров или арендуются у третьей стороны. Объединение ресурсов при создании ГЧП для совершенствования подготовки работников квалифицированного труда НПО и СПО характеризуется территориальной независимостью. Другими словами, формирование ресурсных пулов и решение задач по принципу разделения труда происходит невзирая на региональные границы. Сотрудничество часто носит временный характер или организуется на определенный срок. Преимущества ГЧП при этом очевидны: во-первых, расширение действующего ресурсного потенциала идет без утраты гибкости; во-вторых, внутренняя координация осуществляется с помощью инструментов компенсации экономических интересов, предусмотренных контрактом участника ГЧП; в-третьих, возможно параллельное управление самыми разнообразными процессами производства.

Мы рассматриваем ГЧП как отношения, возникающие между его субъектами по поводу возложенной и воспринятой ответственности за устойчивое развитие НПО и СПО на основе формализованной кооперации государственных и частных капиталов, позволяющей формировать общий экономический интерес власти, бизнеса и населения, что, в свою очередь, является условием формирования нового качества экономических отношений как характеристик гражданского общества. Такое толкование ГЧП актуализирует его социальный статус, усиленный необходимостью исполнения государством своей суверенной функции: содействие образованию населения, в том числе и его профессиональному образованию. Следовательно, нужен организационно-координационный механизм, обеспечивающий возможность создания и развития ГЧП в субъекте РФ. Рассмотрение этой проблемы начнем с обобщения практического опыта управления ГЧП в российской практике.

Органы государственного управления выполняют регулирующую роль в сфере партнерства с частным бизнесом в трех направлениях: во-первых, они вырабатывает стратегию и принципы, на которых действуют отношения бизнеса с обществом в целом и с публичной властью в частности; во-вторых, они формирует институциональную среду для разработки и реализации партнерских проектов; в-третьих, они непосредственно занимаются организацией и управлением ГЧП, разрабатывают его формы и конкретные механизмы.

Контрольные и регулирующие функции в сфере ГЧП от имени государства могут осуществляться либо профильными министерствами и ведомствами (на уровне государства), или департаментами (на уровне региона), либо специально уполномоченными органами. Так, в каждом субъекте РФ есть департаменты (министерства) образования, призванные содействовать его эффективному развитию. В условиях государственной и частной собственности это «содействие» реализуется в следующих функциях: (а) мониторинг состояния подведомственных учреждениях; (б) организация реализации в регионе выполнения государственных программ развития НПО и СПО; (в) разработка региональных программ, в которых должны быть актуализированы местные ресурсы и созданы организационно-экономические и правовые для их активного включения в хозяйственный оборот. Суть этих функций состоит в разработке и использовании региональных механизмов активизации предпринимательской инициативы населения в рамках существующего законодательства для активного улучшения системы образования. И в этом про-

цессе важным ресурсом выступают суверенные права органов государственного управления субъектом РФ. Следовательно, региональные департаменты (министерства) уже сегодня выполняют роль специализированного органа по обеспечению взаимодействия органов власти субъекта РФ, бизнеса и населения. Вместе с тем сотрудники департаментов образования в регионах не имеют опыта и обученных сотрудников, способных инициировать, анализировать, внедрять и сопровождать проекты ГЧП.

Для теоретического осмысления организационно-координационного механизма функционирования ГЧП в регионе будем его рассматривать как обособленный феномен, условно предполагая, что это будет особая структура, цель которой – содействие разработке и реализации проектов ГЧП с участием НПО и СПО. Обобщение организационного опыта по развитию ГЧП позволило нам структурировать его функциональный аспект применительно к проблеме развития НПО и СПО в составе ГЧП. Выделяются два типа функций: управленческие (планирование, экспертиза, контроль, анализ, нормативно-правовая) и сервисные, которые, по существу, отражают содержание функции организации и контроля взаимодействия участников ГЧП (образовательная, консультационная, информационная, методическая).

Первым импульсом к созданию ГЧП является актуальная социально-экономическая проблема в регионе, решить которую усилиями государства, бизнеса или населения не представляется возможным. В условиях модернизации и инновационного развития экономики России для многих регионов такой проблемой является отсутствие работников квалифицированного труда с начальным и средним специальным образованием. Для решения такой проблемы и разрабатываются инновационные проекты, формируется ГЧП. Прежде чем воплотить идею ГЧП, в качестве первого шага необходимо проанализировать результаты мониторинга потребности в работниках квалифицированного труда с начальным и средним профессиональным образованием в области. Предметом анализа должны стать интенсивность развития хозяйственного и социального комплекса территории, возможность привлечения партнеров, инновационный потенциал. Чем яснее выражены критерии и показатели, характеризующие развитие социально-экономической системы региона по результатам анализа, тем точнее можно определить возможность и необходимость создания ГЧП с участием НПО и СПО.

Создание ГЧП «образование», необходимого региону, требует специального организационного и правового (методического) обоснования. В соответствии с принципом единства содержания и формы в проработке проблемы создания проекта мы выделяем три уровня управления, каждый из которых включает обособленные функции. Первый уровень – экспертное оценивание социально-экономического состояния, второй – организация и координация исполнения решений экспертного совета и разработки новых проектов, третий – исполнение решений экспертного совета и разработка новых проектов. При распределении полномочий и ответственности за развитие ГЧП в субъекте РФ между структурными подразделениями и должностными лицами органов государственного управления в субъекте РФ естественно руководствоваться юридическими требованиями регулирования хозяйственной деятельности всех субъектов публичного права. Принципиально важным является обоснованность закрепления полномочий и ответственности за

службами и должностными лицами. В качестве доминирующего использован тот же системный и диалектический принцип единства формы и содержания, выраженный в следующей формулировке: полномочия и ответственность определены и легально установлены так, чтобы в них адекватно отражались возможности их субъекта: (а) решать нормативно установленные задачи; (б) предвидеть появление новых ситуаций и проблем, включая кризисные ситуации; (в) своевременно предвидеть и разрешать новые проблемы, как бы «втягивая» или обнаруживая их в круге предметов ведения (имеется в виду своего рода «опережающее видение, предвидение», позволяющее субъектам ответственности преодолевать консерватизм и как бы идти навстречу событиям). Использование этого принципа обеспечивает необходимую функциональную связь между полномочиями и ответственностью разных субъектов. Эта связь является содержательной, и без ее реализации невозможно предотвратить коллизии в регулировании и практическом осуществлении хозяйственной деятельности ГЧП[1].

Обоснованное соотношение полномочий и ответственности достижимо при соблюдении еще одного важного условия – четкого выделения предмета (предметов) ведения: мониторинг состояния проблемы, разработка инновационного проекта, организация обсуждения и продвижения проекта, организация конкурса проектов, юридические действия; материальные объекты; финансово-денежные средства; правовые акты. Различные комбинации этих предметов как объектов воздействия и отличают полномочия и ответственность разных должностных лиц. При распределении управленческих обязанностей по развитию ГЧП «образование» в субъекте РФ должностным лицам администраций важно четко определиться с властными полномочиями. Пояснения требует их характер, поскольку наличие прав нередко трактуется – и теоретически и практически – как свобода усмотрения в их использовании. Между тем обладающие полномочиями руководители и специалисты наделены обязанностями их осуществления. Права и обязанности объединяются в понятие «полномочия» как правообязанность, которую нельзя не реализовать в корпоративных интересах. Этим обеспечивается своего рода самоорганизация действия специалиста, позволяющая поддерживать преемственность решений, принятых на больший период или вышестоящими органами управления.

Нами разработана система принципов распределения полномочий и ответственности при введении в служебные обязанности специалиста или руководителя функций по управлению ГЧП: (а) выделение полномочий и ответственности каждой должности как части целого с ознакомлением со всеми партнерами, функционально связанными с обеспечением исполнения ответственности в пределах полномочий; (б) гарантирование самостоятельности в пределах полномочий и ответственности; (в) обеспечение «взаимопереходов» полномочий и ответственности и их согласованности; (г) регулирование взаимовлияний полномочий и ответственности.

[1] Роль и значение «предвидения» как формы существования неявного административного знания в учреждениях системы образования и механизмы актуализации этого знания в их практической деятельности подробно изложены в диссертации Т.А. Панкратовой «Административные знания как управленческий ресурс инновационного развития образовательного учреждения».

МОЛОДЕЖНЫЙ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КЛУБ КАК ВИД НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Б. Ермолаева

Целью доклада является рассмотрение условий художественного развития молодежи в рамках формального и неформального образования, более подробный анализ развития литературного творчества молодежи.

В ходе исследования было подготовлено несколько анкет с частично структурированными вопросами. На основную анкету отвечали 149 учащихся и выпускников рижского Пушкинского лицея г. Риги в возрасте от 16 до 30 лет. Большинство вопросов касалось литературного творчества: «Сочиняли ли Вы когда-нибудь письменные тексты по собственной инициативе?», «Продолжаете ли до сих пор?», «Почему перестали?» и др. На вторую анкету отвечали 32 молодых литератора в возрасте от 18 до 35 лет (писатели, журналисты, студенты вузов, имеющие литературные публикации). Привлечь их к исследованию удалось благодаря многолетней работе автора статьи в качестве руководителя молодежного творческого клуба. Эта анкета включала вопросы о профессиональном становлении, о влиянии на творческое развитие школьных и вузовских учебных курсов и т. д. Была также составлена специальная анкета для учителей русского языка и литературы (опрошено 22 учителя из рижских школ), содержавшая вопросы о развитии художественного творчества учащихся в курсе литературы.

Ответы на основную анкету свидетельствуют, что около 75 % юношей и девушек активно занимаются различными видами искусства. Особенно популярно у молодежи литературное творчество: среди опрошенных никогда не занимались им только 9 % гуманитариев и 17 % представителей технического профиля. На вопрос о том, кому респонденты показывали свои тексты, чаще всего назывались друзья, затем – в порядке убывания частоты – интернет-сообщества, ближайшие родственники, учителя, др. Из 51 гуманитария лишь 16 показывали свои тексты учителю словесности; в техническом профиле из 50 человек таких было трое. Гораздо чаще сотрудничали с учителем будущие профессиональные литераторы (примерно в половине случаев). В целом был зафиксирован низкий уровень сотрудничества молодежи с учителями словесности (а также – для студентов филфака – с вузовскими преподавателями-филологами) в области творчества. Отчасти это связано, вероятно, со спецификой литературного искусства (в словах яснее, чем в звуках и визуальных образах, раскрываются чувства и конкретные обстоятельства жизни автора). Кроме того, в период глобальных общественных изменений подростково-юношеская субкультура особенно резко противопоставляет себя миру взрослых, закрывается от него[1]. Однако комментарии в анкетах говорят еще об одной причине: школьная молодежь не воспринимает собственное литературное творчество и учебный курс литературы как две близкие области. Действительно, развитие художественного творчества учащихся не является приоритетом для школьного курса литературы, в котором больше акцентиру-

[1] Мид М. Культура и мир детства / пер. с англ. М.: Наука,1988. С. 348.

ется восприятие литературных произведений (интерпретация, анализ) и умение аргументировать (см. госстандарт образования по курсу литературы, принятый в 2008 г.)[1]. Поэтому, вероятно, у литераторов в ответах на вопрос о том, как бы они реорганизовали преподавание литературы в школе, для того чтобы больше способствовать литературному творчеству учащихся, были предложения изменить некоторые пропорции в содержании курса (увеличить время на самостоятельные художественные опыты учащихся, расширить разделы современной и зарубежной литературы). Большинство учителей в своих анкетах отметило, что они уделяют слишком мало внимания творчеству учеников; причиной единодушно была названа нехватка времени. Некоторые признали, что психологически и методически не готовы к работе в этом направлении; 6 человек из 22-х написали, что не считают развитие художественных способностей учащихся своей задачей.

На уроках музыки и визуального искусства по сложившейся традиции собственному творчеству учащихся уделяется больше внимания. К тому же преподаватели этих курсов в отличие от большинства словесников и сами часто работают в соответствующей творческой области. Однако анкетирование показало, что и здесь художественное творчество учащихся осуществляется в основном вне поля зрения педагога. Одна из причин малой эффективности всех трех школьных курсов эстетического цикла в развитии художественного творчества молодежи – в особенностях формальной системы образования, направленной прежде всего на интеллектуальное развитие учащихся и ориентированной, вследствие массового характера обучения, на работу со «средним» учащимся. Трудности создает также неизбежный в этих условиях разный уровень мотивации учащихся к художественному творчеству.

Более широкие и гибкие возможности для развития художественного творчества предоставляет молодежи неформальное образование, в частности система дополнительного образования (hobby education, в Латвии – «образование по интересам»). В этом типе обучения отсутствует централизованная регламентация, учебную программу разрабатывает руководитель занятий, учитывая пожелания учащихся и их возможности. Свободному художественному самовыражению способствуют добровольное посещение занятий, отказ от оценок, совместная работа учащихся разного возраста[2]. Однако педагогический потенциал дополнительного образования в настоящее время используется не в полной мере. Мало исследована педагогика неформального образования в целом; плохо разработана педагогика литературного творчества; недостаточно широко освещается накопленный в Латвии и за рубежом практический опыт.

Один из положительных примеров дополнительного образования – молодежный литературно-художественный клуб рижского Пушкинского лицея «ARS», работающий с 1989 г. Целевой аудиторией являются лицеисты 8–12 классов, но в клуб часто приходят учащиеся других школ, выпускники,

[1] LR Ministru kabineta Noteikumi Nr.715 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem. Pieejams: http://www.likumi.lv/doc.php?id=181216

[2] Kravale, M. Jauniešu neformālā izglītība Latvijā. Promocijas darba kopsavilkums. Daugavpils, 2006. 7. lpp.

студенты рижских вузов[1]. Основные направления работы: углубленное знакомство с культурным наследием и современной культурой; создание участниками клуба собственных произведений и их обсуждение; презентации работ юных литераторов и художников; составление и издание литературно-художественного альманаха Пушкинского лицея «ARS». С 1989 г. было издано 16 номеров. Содержание альманаха – стихи, проза и графика лицеистов, выпускников и преподавателей лицея. «ARS» дважды получал награды в конкурсах школьных журналов Латвии; многие участники клуба стали профессиональными литераторами, художниками и журналистами.

Многолетние наблюдения за творчеством участников клуба, а также анализ собственной педагогической деятельности позволили выделить педагогические предпосылки успешного функционирования творческого клуба/студии[2]. Залог успеха – особая творческая атмосфера, превращающая группу в творческий клуб. Ключевой момент в создании творческой обстановки – доверие между учащимися и педагогом, между самими участниками. Именно доверие друг к другу делает возможным полноценное творческое общение, которое выступает катализатором художественного развития: только показывая свои работы другим, молодой человек учится рефлектировать над собственным творчеством, приобретает способность смотреть на него со стороны. Для создания атмосферы доверия очень важен демократический стиль общения с учащимися. Каждый раз, когда состав участников обновляется, педагог сначала активно инициирует собрания, определяет содержание и форму его проведения, однако последующая главная задача – найти творческих лидеров и содействовать процессу самоорганизации учащихся, а самому отступить в тень. Его роль по-прежнему важна, он влияет на выработку эстетической концепции, на принятие важных решений, играет роль центра кристаллизации новых идей и предложений, является главным хранителем традиций и духа клуба, связующим звеном между прежними участниками клуба и вновь пришедшими.

Доверие друг к другу и демократический стиль общения помогают успешному разрешению такого сложного вопроса, как оценка произведений участников клуба. Вопрос оценки творчества пересекается с проблемой эстетических критериев. В основу деятельности клуба положен принцип эстетической открытости: отказ от ориентации на заранее заданные критерии, даже если они связаны с общепризнанными достижениями. Каждая индивидуальная художественная манера содержит в себе собственный ключ, помогающий воспринимать и оценивать выполненные в этой манере произведения; в особенности это касается современного искусства.

В завершение необходимо добавить следующее: несмотря на важность художественного продукта (альманаха), главной педагогической целью совместной деятельности в творческом клубе является не столько создание стихов или рисунков, сколько развитие личности молодого человека, поддержка со стороны творческих единомышленников на пути самоактуализации, расширение горизонта креативности.

---

[1] На некоторых занятиях клуба возрастной диапазон участников – от 13 до 35 лет.

[2] В случае, когда руководитель – художник или писатель, он является также *художественным лидером* студии. В данной работе, однако, рассматривается вариант, когда творческой студией руководит школьный учитель, непрофессионал в данной области.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ КАК ЦЕНТР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

А. А. Мирошниченко

Педагогическая профессия относится к числу немногих профессий, требующих непрерывной работы учителя по совершенствованию профессиональных качеств. Признаем, что для ее осуществления недостаточно лишь переменчивых настроений или форс-мажорных обстоятельств. Работа по совершенствованию профессиональных качеств учителя сама должна рассматриваться как его профессиональное качество. Следовательно, это качество необходимо целенаправленно формировать и поддерживать через систему непрерывного педагогического образования. Какова роль педагогического вуза в организации такой системы? Считаем, что центральная, подразумевая не официально-правовой статус учреждения, а его место в становлении и профессиональной деятельности учителя. Для этого педагогическому вузу не следует ограничивать взаимодействие с учительством нормативными сроками освоения образовательных программ. Его роль – обеспечение непрерывности педагогического образования от возникновения у ребенка желания стать педагогом до принятия педагогом решения полностью уйти из профессии. Для выполнения этой роли педагогическому вузу следует обеспечить адресность, комплексность, технологичность работы с учителями как будущими и практикующими, так и ветеранами педагогического труда. Рассмотрим реализацию данного утверждения на примере Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко.

Адресность педагогического образования предполагает работу на следующих уровнях: (а) поддержка детей, желающих стать педагогами; (б) подготовка студента к работе в конкретном образовательном учреждении; (в) организация постоянно действующего проблемного семинара и целевое повышение квалификации учителей; (г) привлечение ветеранов педагогического труда к наставничеству.

Работа с детьми осуществляется через систему педагогических классов, психолого-педагогических и социально-ориентированных олимпиад, школ юного педагога (очных, заочных, виртуальных), тематических разделов в социальных сетях, целевого набора. Реализуя эту работу совместно с Министерством образования и науки Удмуртской Республики, мы добились стабильности контингента педагогически ориентированных абитуриентов. Конкурс в вуз даже при ухудшении демографической ситуации стабильно растет. Следующим перспективным направлением является достижение стабильности по выбору абитуриентами профилей обучения. Достигнуть ее возможно через целевой прием за счет средств федерального бюджета. При этом обязательным условием является доступ вуза к долгосрочному кадровому прогнозу региона по педагогическим специальностям. На его основе дифференцируется работа как со школьниками, так и с главами администраций, заключающими договоры на целевое обучение. К сожалению, без про-

гноза вследствие субъективных и иных причин мы имеем соотношение целевиков по профилям обучения, явно не соответствующее реальным потребностям региона. Расширяя эту тему, отметим, что в условиях демографического спада регионам следует более активно управлять образовательной миграцией, но не запретами, а повышением качества образования, ясными и привлекательными перспективами для выпускников.

Потребность в адресной подготовке студентов определяется тем, что многие выпускники идут по желанию работать в школу, но затем уходят из профессии. И причины этого не только в материальном обеспечении, но и профессиональной адаптации и межличностных отношениях и бытовых условиях. Необходимо более полное знакомство студента с будущим коллективом и со спецификой профессиональных задач конкретного образовательного учреждения. Традиционная работа комиссии по трудоустройству и адресная подготовка через систему учебных курсов и баз практик сегодня недостаточны. Необходимо создание и размещение на официальном сайте вуза электронных портфолио каждого студента, в которых отражаются их достижения. Такие портфолио позволят будущим работодателям еще до распределения связаться с выпускниками и ознакомить их со спецификой предлагаемой работы. Другим способом раннего знакомства с работодателями является предварительное распределение на третьем-четвертом курсе. Важно и создание общероссийского сайта педагогических вакансий. Обмен выпускниками педагогических вузов между регионами – не только решение проблемы трудоустройства, но и обмен достижениями научно-методических школ.

Важнейшим этапом адресной работы является как непрерывная работа с учителями, так и периодическое повышение их квалификации. К сожалению, отметим, что ведомственная разобщенность педагогических вузов и учреждений дополнительного образования в целом снижает качество повышения квалификации. В регионе создается нездоровая конкуренция вследствие протежирования органами управления ведомственных учреждений дополнительного образования. В этих условиях считаем, что повышение квалификации должно быть только целевым, а право определения цели и пути ее достижения должно быть предоставлено только самому учителю через систему образовательных сертификатов. Формы и содержание повышения квалификации следует максимально адаптировать к интеллектуальному и материальному потенциалу слушателей. Такую адаптацию необходимо начинать с взаимного определения желаемых результатов и построения плана действий в виде «дорожной карты». При этом периодическое повышение квалификации следует рассматривать как итог непрерывной работы вуза с учителем через постоянно действующий проблемный семинар. Формы его организации разнообразные. От традиционных, осуществляемых на базе учебно-методических объединений учителей, до виртуальных, на базе социальных сетей.

Особую, но не в полной мере сегодня оцененную роль играет адресная работа с ветеранами педагогического труда. При работе с советом ветеранов акцент делается не только на социальную помощь, но и на вовлечение вете-

ранов в активную наставническую работу. В общении со школьниками, абитуриентами, студентами, практикующими учителями именно ветераны наиболее действенно рассказывают о необходимости и методах пожизненной работы по совершенствованию профессиональных качеств педагога.

Потребность в комплексности непрерывного педагогического образования определяется цельностью личности как ребенка, так и учителя и широтой образовательных задач. Для педагога нет второстепенных элементов в профессии. Воспитание и образ жизни его самого и детей не менее важны, чем формальные успехи в конкретной области знаний. Исходя из этого, содержание учебных курсов должно быть комплексным, включающим психологические и технологические аспекты организации работы над собой. Созданная в институте образовательная система базируется на взаимодополняемости учебной, воспитательной и научно-исследовательской работ. Принятие такой триединой системы осуществляется на уровне образовательного процесса, студенческого самоуправления, на всех перечисленных выше уровнях адресного обучения. Это позволило расширить возможности реализации содержания государственных стандартов за счет внеучебной работы. Примером позитивного результата нашей работы является и то, что наш вуз первым в России разработал, защитил в УМО и реализует специализацию «Классный руководитель». Совместно с Министерством образования и науки Удмуртской Республики вуз готовит к выпуску журнал «Копилка классного руководителя». В результате обеспечивается комплексная подготовка учителя и будущего, и практикующего не только к проведению уроков, но и к работе в культурно-образовательных центрах, к организации инновационной и проектной деятельности, к реализации здоровьесберегающих технологий, к проведению воспитательной и профориентационной работы и многому иному. Именно такой разноплановости и требует национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», и именно при ней каждый ребенок найдет в школе занятие по душе, а негативное влияние улиц и безнадзорности будет минимизировано.

И в завершение. Технологичность, которая позволит оградить детей от необоснованного экспериментирования, ограничит подмену инноваций субъективным эмпиризмом и обеспечит даже начинающему педагогу определенный гарантированный результат. Рассматривая технологичность как мастерство, доступное для познания, мы включаем в образовательный процесс института технологии, позволяющие педагогам квалиметрически оценивать результаты деятельности, результативно проводить воспитательную работу, осознанно применять тесты, работать с детьми различных возрастных групп и возможностей. Особенно отметим технологию физического эксперимента, апробированную и поддержанную Министерствами образования и науки Российской Федерации и Удмуртской Республики. Технология полностью обеспечена демонстрационными комплектами, разработанными в институте. В настоящее время в институте создается предприятие, производящее недорогие и надежные демонстрационные комплекты физического практикума для образовательных учреждений.

Подводя итог, отметим, что никакие реформы не снимут с учителя необходимости постоянно работать над собой. Более того, реформы должны систематизировать и облегчить эту работу, сделать ее интеллектуально и материально привлекательной. В определенной мере достичь этого позволяет деятельность института как центра непрерывного педагогического образования учителей через его адресность, комплексность и технологичность. При этом отметим, что академические свободы в реализации стандартов нового поколения вузами могут вести к дифференциации уровня педагогического образования по регионам. Непрерывное педагогическое образование следует рассматривать не как инициативу вуза или региона, а как задачу государственную, уравновешивая академические свободы вузов авторитетом их сетевого объединения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С. В. Боброва
М. А. Мищерина

Развитие информационных технологий и сети Интернет сделало возможным изменение принципиальных подходов к дистанционному обучению. Использование в учебном процессе информационной образовательной среды позволило совершенствовать процесс обучения, сделать его действенным и эффективным. Информационная образовательная среда представляет собой комплекс цифровых образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (компьютеры и другое оборудование, коммуникационные каналы), а также систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационной образовательной среде. Информационная образовательная среда включает в себя также информационно-методическую поддержку образовательного процесса, планирование его ресурсного обеспечения, мониторинг хода и результатов образовательного процесса, дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

В настоящее время использование свободного программного обеспечения, различных средств мультимедиа и платформ позволяет каждому преподавателю разрабатывать компоненты информационно-методического обеспечения образовательного процесса, подготовки заданий для промежуточного контроля и самоконтроля с помощью доступных и целесообразно выбранных инструментов информационно-коммуникационных технологий.

Преимуществами информационно-коммуникационных технологий является наглядность, доступность и системность подачи материала, его интерактивность, а также активность и самостоятельность обучающихся. Эти технологии позволяют соблюдать основные требования к современному процессу обучения, способствуют соблюдению принципов коммуникативно-деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению.

Созданная система дистанционного обучения и подготовленные для этого электронные учебные курсы, использование преподавателями в работе с виртуальными классами современных образовательных технологий – все это позволило открыть в Московском государственном областном университете на базе Ресурсного центра русского языка курсы повышения квалификации учителей русского языка.

ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ИНСТИТУТА КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ «КРОНА»

А. Г. Причисленко

В Санкт-Петербургском государственном технологическом университете растительных полимеров на базе факультетов повышения квалификации и переподготовки в 2006 г. был создан Институт комплексного развития и обучения «КРОНА», который предоставляет дополнительные образовательные услуги специалистам целлюлозно-бумажной отрасли. К настоящему времени сложились следующие формы обучения: (а) лекции (не более 10–15 % от общего времени обучения); (б) «круглые столы» (не менее 10 % времени); (в) семинары/конференции (до 20 % времени); (г) посещение предприятий отрасли и лабораторий университета с целью изучения передового опыта (не менее 10 % времени); (д) занятия на специальных тренажерах (противоаварийные тренажеры, тренажеры, моделирующие процессы производства бумаги, и др.), созданных в Институте «КРОНА» или закупленных в России и за рубежом (5–25 % времени); (е) консультации в формате online с ведущими экспертами по данной проблематике и др.

Для каждой группы слушателей формируется своя программа обучения. Более подробно опыт Института комплексного развития и обучения «КРОНА» будет изложен автором в процессе презентации доклада.

СТАТЬИ СТУДЕНТОВ

КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

А. Залежна

Об истоках непрерывного образования. В докладе Форе говорится: «За прошедшие десять лет идея непрерывного образования, наконец, достигла определённого состояния. Однако было бы иллюзией считать её нашим открытием. Высокая значимость непрерывности образовательного процесса не нова».

Авторы доклада констатируют, например, что ещё в прошлом образование было многоэтапным и непрерывным по своей природе. Непрерывность была характерна и для образования в древней Персии, где считалось, что «люди активны до начала старости». Такое же большое значение придавалось ему и в исламском образовании: «согласно нашей вере, в процессе учёбы человек совершенствуется. Ислам был одним из первых учений, высоко ценивших идею непрерывного образования и поощрявших мусульман учиться от колыбели до смерти. Ислам велел всем мужчинам, женщинам и детям учиться, чтобы затем добровольно обучать других» (Дж. Лоу). Многие авторы в области образования указывали на то, что термин «непрерывное образование» стар, как история человечества. Это утверждает и Дж. Лоу: концепция «учиться, чтобы быть» была провозглашена более чем 2,5 тысячи лет назад Гесиодом, который считал, что «образование помогает людям научиться быть теми, кем они могут стать». Дж. Р. Кидд, придерживающийся такого же мнения, начинает свой ответ на международную анкету «Непрерывное образование – теория и практика» следующим образом: «Данный термин не нов, а стар, как само человечество, но прежде к нему никогда не относились серьёзно». Обычно считается, что предтечей непрерывного образования является Я. А. Коменский. В его аналитическом исследовании можно найти не только размышление о термине «непрерывность образовательного процесса» и веру в обучение взрослых и в их способность к саморазвитию, но и, что усиленно подчёркивают современные специалисты по непрерывному образованию, убеждение в необходимости послешкольного образования. Можно встретить мнение о том, что Я. А. Коменский даже развил идею непрерывного образования, выдвинутую философами древности.

Все упомянутые выше мнения доказывают то, что искать происхождение термина «непрерывное образование» следует в самых старых исторических эпохах, начиная с древнегреческих и китайских философов и заканчивая представителями эпохи Просвещения.

Для воплощения в жизнь многовековых требований философов, политиков и учителей о непрерывном образовании должны создаться соответствующие социальные и экономические условия. Этот было возможно в XIX в. – времени промышленной революции, общедоступного единого образования и широкого развития образования взрослых. Таким образом, современная кон-

цепция непрерывного образования берёт своё начало в XIX в., и она неотделима от развития образования для взрослых.

Международные традиции непрерывного образования. Из старых робких суждений выросла теоретическая система, ставшая популярной в педагогической среде. Многие педагогические центры и учреждения пробуют осуществить эту идею на практике. Всё больше стран обращается к распространению непрерывного образования, издают специальные законопроекты. Одним из первых авторов, обратившихся к проблематике непрерывного образования, был Роберт Дж. Кидд. Он был председателем II Международной конференции по обучению взрослых, проходившей в Монреале в 1960 г. На конференции был сформулирован принцип непрерывного образования для взрослых. Кидд стал автором интересного взгляда на непрерывное образование: он различал перпендикулярное, горизонтальное и внутреннее или глубинное образование.

В изучении проблемы непрерывного образования активно участвовала Организация экономического сотрудничества и развития (далее ОЭСР), которая организовывала конференции, семинары, исследования и публикации в данной области. Самое важное предложение ОЭСР по непрерывному образованию опубликовано в 1996 г. в сборнике «Непрерывное образование для всех», в который вошли материалы четырёх министерств образования стран – участниц конференции (Париж, 16–17 января 1996 г.). Европейский союз объявил 1996 г. «Годом непрерывного образования в Европе». Данное решение стимулировало изучение проблем непрерывного образования и вошло в так называемую «Белую книгу» – «Преподавание и учёба. На пути к образованному обществу». В ней сформулировано пять основных образовательных целей и ключевые проблемы образования, среди которых предложение ввести непрерывное образование в школах и профессионально-технических заведениях, а также проводить обучение в учреждениях и в других местах работы. В книге «Преподавание и учёба» ещё нет указаний на проблемы непрерывного образования, но в нём имеется раздел «На пути к образованному обществу», в котором доказывается, что главная цель проведённых исследований – это реализация непрерывного образования. Это следует из трёх факторов, изменивших сегодняшний мир – международная торговля, становление информационного общества, непрерывный прогресс науки и техники.

Тенденции развития и условия непрерывного образования в Польше. Социологические и психологические исследования показывают слабую подготовку людей к крупным социальным изменениям в обществе. Образование для будущего, концепция непрерывного образования и идея «общества знаний» создают манящий образ образования в настоящем и будущем.

В подготовленном для Министерства просвещения и спорта отчёте «Непрерывное образование и модернизация обучения взрослых в Польше как неотъемлемая часть непрерывного образования» представлен анализ и оценка международного политического и национального опыта. В «Стратегии непрерывного образования на период до 2012 года», подготовленной Министерством просвещения и спорта, представлены условия непрерывного обра-

зования, стратегические цели, шесть приоритетов и финансовые возможности. Приоритетами непрерывного образования в перспективе являются: (1) повышение доступности образования, (2) увеличение его качества, (3) сотрудничество и партнёрство, (4) увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, (5) создание информации о непрерывном образовании, (6) освещение роли и значения непрерывного образования. Эти приоритеты должны, несомненно, привести к построению общества, в основе которого лежат знания. Авторы отчёта по предложенной Организацией Объединённых Наций программе развития «Польша на пути к глобальному информационному обществу» обращают внимание, что сегодняшняя система образования не способна удовлетворительно заполнить эти пробелы. Поэтому для создания экономики, в основе которой лежат знания, общество должно быть инновационным, непредубеждённым, понимающим правила сегодняшней конкуренции и роль нового правительства. А для этого ему необходимо организовать эффективную систему обучения и непрерывного образования. Человеческий капитал является ключевым фактором развития и богатством наций.

Текущие проблемы непрерывного образования и предложения по изменению направлений. Одна из главных претензий к концепции непрерывного образования состоит в несоответствии ясному и последовательному системному определению, позволяющему использовать его для объяснения и развития его теоретической основы. Некоторые исследователи считают, что термину «образование» следует дать определение. Неясное и неприемлемое, оно представляется отличающим образование от других способов обучения, и в то же время служащим плохой основой для теории, которой следует (по определению) объединить все способы обучения на всех этапах человеческой жизни. Суть вопроса состоит не в дифференциации различных типов образования, а в анализе путей использования всех образовательных возможностей для развития не только одного человека, но и всего общества. Но для данного теоретического подхода требуется не углубление определения термина «образование», а теория развития общества. Отсутствие разграничения между различными видами и областями знания приводит к слишком высокому сосредоточению на процессе индивидуального образования вне его социального контекста.

Институционализация может оказаться опасной для эффективного непрерывного образования. Поскольку образование становится массовым явлением, необходимо создавать структуру по обучению её активистов, создавать информационную структуру, принимать и продвигать использующих её людей, создать структуру управления. В таком случае неизбежной становится постепенная институционализация, при которой растущая инерция противопоставляется динамике непрерывного образования. Помимо этого, имеется еще одна опасность: учреждения будут более полезными для тех лиц и социальных групп, образовательные потребности которых находятся на высоком уровне, что углубит уже существующие различия. Данная проблема поднимается многими исследователями, а ответ на тезис об опасности «растущего разрыва в знаниях» ещё предстоит найти.

Список литературы

1. Banach Czesław, Edukacja ustawiczna wobec transformacji ustrojowej i prognozy rozwoju Polski, [w:] Magdalena Pakuła, Anna Dudak (red.), Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej , Lublin 2009.
2. Cieślak Andrzej, Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego, WSiP, Warszawa, 1981.
3. Koptas Grażyna, Edukacja ustawiczna. Koncepcje i rozwój, PWN, Warszawa- Łódź, 1990.
4. Krawcewicz Stanisław, Kształcenie ustawiczne nauczycieli, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1979.
5. Półturzycki Józef, Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacquesa Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku, [w:] Stefan M. Kwiatkowski (red.), Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny, IBE i ITE, Warszawa-Radom, 2008.

Работа написана под руководством
Евы Кула, доктора философии

ТРАДИЦИИ И ТРУДНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

Е. Падешович

Непрерывное образование – это процесс постоянного повышения квалификации в области общего и профессионального образования. Таков принцип современной системы образования, гласящий, что образование продолжается всю жизнь человека и заключается в обновлении, расширении и углублении его общей и профессиональной квалификации. Продвигаемая ЮНЕСКО концепция непрерывного образования перечёркивает господствующий ранее принцип деления человеческой жизни на период подготовки к жизни с помощью образования, период работы и период взрослого участия в обществе. В то же время она объединяет задачи школьного образования с задачами внешкольного (послешкольного) образования. По этим причинам концепция непрерывного образования влияет на современную школьную систему, особенно на цели, содержание, методы и организацию школьной работы. Лично я впервые столкнулся с концепцией непрерывного образования во время учёбы. Я не знал, как это называется с научной точки зрения. Судя по моим наблюдениям, непрерывное образование может проводиться в разных формах, а диапазон предложений по нему очень широк. Помимо учреждений, организующих непрерывное образование, возможно и самообразование, которое я считаю самой важной частью этого процесса. Самообразование – это процесс получения образования, содержание и условия которого определяются человеком самостоятельно. Самообразование достигает оптимального уровня, когда становится постоянной жизненной потребностью человека.

Непрерывное образование появилось в 60-х гг. XX в. и стало определяющим направлением в образовании и его развитии. Одной из наших жизненно важных потребностей является тяга к самоусовершенствованию, а непрерывное образование даёт нам такую возможность.

Говоря о традициях непрерывного образования, нельзя не вспомнить об эпохе Возрождения, когда велась дискуссия о необходимости и возможности послешкольного образования. Говорилось о необходимости в непрерывном усовершенствовании и развитии человека даже после окончания школы и академии. В своей книге «О школах, сиречь академиях» педагог Симон Марициус сказал, что: „стыдиться того, что вы чего-то не знаете, не следует ни в каком возрасте, потому что страсть к науке и тяга к ней школьными днями не ограничивается, а продолжается всю жизнь; учиться лучше поздно, чем никогда». Это утверждение идеально вписывается в концепцию непрерывного образования. В педагогической литературе можно найти много публикаций об образовании для взрослых. Но по мере развития педагогики очень многие понятия меняют свой смысл. В начале XXI в. произошла переоценка существующих концепций и им было придано более широкое значение. Перед непрерывным образованием стоят несколько целей, наиболее важными из которых являются: (а) содействие пониманию современных проблем, в которых нам часто помогают средства массовых информаций, особенно Интернет

и телевидение; (б) воспитание сознательного уважения к окружающей среде; (в) развитие уважительного отношения к культурному и нравственному многообразию; (г) развитие умения организовывать своё свободное время; (д) развитие способности пользоваться различными источниками знания; (е) развитие умений и навыков самообразования. Такие навыки следует приобретать как можно раньше, ещё на этапе начального образования.

Непрерывное образование можно также считать одним из способов предотвращения безработицы, потому что благодаря постоянному приобретению знаний, умений и навыков мы имеем возможность найти применение своим потенциальным способностям на рынке труда. Развивая непрерывное образование, очень важно предусмотреть формы учёбы для людей «третьего возраста». Университеты для «третьего возраста» дают пожилым людям возможность осуществлять свои планы и развивать интересы. Приятно осознавать, что страна не выбрасывает пожилых людей на обочину жизни, а создаёт им возможности для дальнейшего развития. В Японии в школах для взрослых есть классы физкультуры и рисования. В Польше ничего подобного нет, а жаль, потому что введение таких занятий придало бы системе непрерывного образования более комплексный и многосторонний характер. Для непрерывного образования требуется большое самообладание и самодисциплина. Всем нам пора понять, что непрерывное образование – это будущее образования, и наше польское общество постепенно становится обучающимся обществом.

Нет такого возраста, в котором образование было бы невозможным или бесполезным. Оно полезно всегда, и каждое знание влечёт нас к новым открытиям и достижениям. Я бы сравнил его со ступеньками лестницы: каждая новая идея – это следующая ступень. Мы поднимаемся по этой лестнице всю свою жизнь.

Список литературы

1. Aftański A. Współczesna edukacja dorosłych- przemiany, wyzwania i oczekiwania, Nowa Edukacja Zawodowa. – 2005. – № 3.
2. Cęcelek G. Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej // Edukacja Dorosłych. – 2005. – № 4.
3. Okoń W. Słownik pedagogiczny, Warszawa, 1981.
4. Półturzycki J. Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego, Warszawa, 1981.
5. Półturzycki J. Dydaktyka dorosłych, Warszawa, 1991.
6. Półturzycki J. Tradycje, osiągnięcia i kierunki rozwoju szkolnictwa dla dorosłych // Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych (red. T. Aleksander), Toruń, 1997.

Работа написана под руководством
доктора философии Евы Кула

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Космачев

На протяжении тысячелетий вплоть до конца XIX – начала XX в. интенсивность процесса накопления знаний и прерывность их приобретения не вступали в ощутимое противоречие, поскольку тех знаний, которые человек получал на стадии первоначального образования, ему было в основном достаточно для интеллектуально-трудовой деятельности на протяжении своей жизни. Но уже в первой половине XX в. ускорились темпы НТП, усилилась конкуренция между корпорациями, государствами. В этих условиях побеждал тот, кто обладал наиболее полным объемом научных знаний. После Второй мировой войны темпы прироста новой информации стали носить экспоненциальный характер. Это потребовало принятия мер по регулярному дополнительному обязательному обучению работающих специалистов. Именно в это время идеи непрерывного образования все больше приобретают черты государственной политики образования. Но не только интенсивный процесс накопления научно-технической информации потребовал перехода к непрерывному образованию. В гуманитарной сфере, в сфере человеческой культуры процесс увеличения знаний идет не менее интенсивно, хотя зависимость между ним и трудовой (производственной) деятельностью человека не столь очевидна. В современных условиях необходимость непрерывного образования возрастает многократно, что связано с переходом к постиндустриальному этапу развития человечества. Доминирующим производственным ресурсом становятся информация и знания. Наиболее ценными качествами являются уровень образования, обучаемость и креативность работника.

Несмотря на все возрастающее понимание необходимости непрерывного образования, нет пока достаточного консенсуса в понимании сути самой концепции непрерывного образования. Ряд авторов (Э.Д. Днепров[1], В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев[2]) опираются на принципы целостности и стадиальности процесса непрерывного образования, рассматривают непрерывное образование с позиций внутренней потребности и способа развития творческого потенциала личности, при этом в тени остается объективная экономическая необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, обусловленная процессом ускорения старения научного (теоретического и практического) знания. В зарубежной литературе существует около 30 определений понятия «непрерывное образование». Несомненный интерес представляет определение Р. Даве, который под непрерывным образованием понимает процесс совершенствования личного общественного и профессионального развития в течение всего жизненного цикла индивидуума с целью повышения качества жизни как индивидуумов, так и коллективов[3]. Интегративное определение рассматриваемого понятия дает В. Н. Скворцов, точка зрения которого представляется наиболее полной и адекватной современно-

[1] Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М.: Наука, 1968. С. 52.
[2] Там же.
[3] Рухадзе Н.Б. Непрерывное образование – концепция, устремленная в будущее. Тбилиси: Изд-во ТГУ, 1989.

му этапу развития общества. Он определяет непрерывное образование как «системно организованный процесс образования людей на протяжении всей их трудовой жизни, в основе которого лежат нормативные предписания, обязывающие работодателя обеспечить работнику необходимые и достаточные условия для приращения профессиональных знаний и умений всякий раз, когда изменение условий его трудовой деятельности связано с предъявлением ему новых или дополнительных профессиональных знаний, что позволяет ему оставаться эффективным работником, быть конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынках труда и сохранять социальные условия жизни, адекватные уровню его профессионального рейтинга на рынке труда»[1].

К настоящему времени не сформированы пока экономический и социальный механизмы практической реализации концепции непрерывного образования. Одним из наиболее распространенных за рубежом способов обеспечения непрерывности образования является создание корпоративных университетов. Их число превысило уже 1600[2]. Помимо непосредственного обучения сотрудников компании, эти учебные заведения решают еще две немаловажные задачи: во-первых, позволяют обобщить опыт и знания, накопленные корпорацией; во-вторых, сформировать единую корпоративную культуру предприятия и уникальную систему ценностей. Одним из известных в России корпоративных университетов можно считать Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина[3]. Сегодня в списке попечителей вуза числятся все крупнейшие компании, работающие в нефтегазовом секторе (Газпром, ТНК и «ЛУКОЙЛ» и др.). В основном именно эти компании направляют своих работников в этот университет на обучение по профильным специальностям. Однако формирование корпоративных университетов в России находится в начале своего пути. Помимо традиционных учебных заведений с лекторами и аудиториями в последнее время все большей популярностью пользуются виртуальные университеты. Корпоративные системы электронного дистанционного обучения в их нынешнем виде сформировались в конце 90-х гг. XX в. Как отмечается в исследовании аналитиков SRI Consulting Business Intelligence, к этому времени компании на Западе окончательно отказались от телевизионных лекций и откровенно неудобных «электронных учебников» (текст на экране монитора). Современная система дополнительного образования представляет собой программную оболочку (learning managing system, LMS), которую размещают на сервере внутренней компьютерной сети предприятия или на сервере провайдера. В нее загружают сетевые курсы, доступ к которым открыт с любого рабочего места корпоративной сети. Например, в Соединенных Штатах 62 % предприятий численностью свыше 1000 человек уже внедрили у себя системы электронного дистанционного обучения. В России сейчас представлено около 10 learning managing system от отечественных и западных производителей. Однако такие системы используют пока лишь некоторые крупные компании («Сибнефть», «Русский алюминий», «Северсталь», «Вымпелком» и др.). Важным направле-

[1] Скворцов В.Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования. СПб.: Изд-во СПбГУЭиФ, 1999. С. 25.

[2] Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике. URL: http://shop.amr.ru/books/detail.php?ID=1124

[3] URL: http://grads.gubkin.ru/fcouncil.shtml

нием в системе непрерывного образования является также создание научно-образовательных институтов и центров в рамках классических университетов. Такой центр был создан, например, в Саратове на базе Саратовского государственного университета совместно с Саратовским филиалом Института радиотехники и электроники РАН и государственным учебно-научным центром «Колледж»[1].

По нашему мнению, исходя из самой сути понятия «непрерывное образование», логичной выглядела бы интеграция различных ступеней образования в единое целое, управляемых из единых центров. Это можно определить как кластеризацию системы образования. В экономике под кластерами понимают сконцентрированную на некоторой территории группу взаимосвязанных компаний: поставщиков оборудования, комплектующих и специализированных услуг; инфраструктуры; научно-исследовательских институтов; вузов и других организаций, взаимодополняющих друг друга и усиливающих конкурентные преимущества отдельных компаний и кластера в целом. Примером кластера является Силиконовая долина в США. Аналогию можно провести и в образовании. Можно предложить создание кластеров, ядром которых выступают высшие учебные заведения, вокруг которых группируется система общеобразовательных школ, «завязанных» на них. Процесс обучения в таких школах может быть изначально ориентирован на подготовку специалистов для конкретного вуза, причем начиная не со старших классов, а с пятого класса. В первые четыре года можно выяснить предрасположенность ребенка к той или иной сфере деятельности, по крайней мере, определить его способности и наклонности[2], что позволит в дальнейшем дифференцированно подойти к обучению. При этом должен быть обеспечен максимально свободный перевод детей из одних школ в другие с тем, чтобы в пятом классе они концентрировались бы в «своих школах», соответствующих их наклонностям и способностям. Уже на этом этапе возможно привлечение преподавателей соответствующего вуза для формирования необходимой профориентации у детей и создания начального задела знаний по будущей специальности. В указанный кластер также войдут колледжи, которые обеспечат в старших классах более углубленную подготовку по специальности. Это будет уже не только теоретическая, но и практически ориентированная подготовка. Учащиеся смогут проходить практику на предприятиях и в организациях, заинтересованных в непрерывном образовательном процессе, получении специалистов, которые будут иметь определенные навыки работы. В настоящее время существуют специализированные школы и колледжи при ряде вузов. Но, во-первых, доля специализированных школ в общей массе невелика. И, во-вторых, колледжи начинают специализированную подготовку достаточно поздно.

Выдвигаемое здесь предложение позволит обеспечить именно непрерывность образования на разных ступенях. Однако, безусловно, его реализация потребует коренной перестройки системы образования.

---

[1] Трубецков Д., Аникин В. Образование плюс наука: первый коллективный грант СГУ // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 156.

[2] Первые четыре года обучение будут проходить по общей программе.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Х. Х. Рашидов

Динамика научного познания такова, что чем глубже человек проникает в ту или иную область знаний и чем полнее рассматривает их, тем более необходимыми становятся межпредметные связи. При взаимодействии различных областей знаний можно изучать технические системы, а также педагогические и психологические явления глубже и с разных сторон. Педагогическое знание – чрезвычайно открытая система, имеющая выход на все виды человеческой деятельности. Оно является составляющей частью организаторской, хозяйственной, социально-экономической деятельности. Это способствует педагогизации всех сфер материальной и духовной жизни общества. Одна из центральных методологических проблем профессиональной педагогики – формирование содержания обучения профессии. Главный методологический принцип проектирования содержания образования – ориентация на перспективы развития науки, техники, производства, культуры.

Ключевым вопросом педагогической практики является реализация принципов обучения. Принципы – основные исходные положения любой теории, это основные требования, предъявляемые к чему-либо. Педагогические принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей. Принципы обучения являются необходимым инструментом педагогического проектирования. Благодаря им происходит процесс соединения теоретических представлений с педагогической практикой. Дидактические принципы носят, прежде всего, рекомендательный характер, а не обязательный. Это происходит потому, что образовательный процесс может реализовываться в различных организационных формах. При выборе принципов обучения необходимо учитывать закономерности образовательного процесса и цели, которые ставятся в обучении.

Принципы как категория историческая развиваются, совершенствуются и наполняются новым содержанием в соответствии с конкретным этапом развития общества и корректировкой целей обучения и воспитания, а также с учетом выявленных педагогических закономерностей и накопления педагогического опыта. В начале становления педагогической науки понятие «принцип» не использовалось. Я. А. Коменскому принадлежит идея обобщения закономерностей образовательного процесса через систему принципов, таких как: наглядность, прочность, последовательность и преемственность обучения. Позже были предложены принципы научности, систематичности и последовательности обучения, связь теории с практикой, активности и сознательности в обучении и др. Особенно активно дидактика развивалась во второй половине XX в. Так, Л. В. Занков предложил следующие дидактические принципы: (а) обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности; (б) в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала; (в) преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями. М. И. Махмутов выдвинул и развил принцип профессиональной направленности обучения профессии: «система

понятий науки и способы познавательной деятельности должны быть связаны системой профессионально-технических знаний и умений; необходимо формировать у учащихся научно обоснованные представления о генетической взаимосвязи и взаимообусловленности предметов и результатов труда; взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки должна усилить связь теории с практикой, развитие технического мышления учащихся, профессиональной направленности личности, формирование ценностной ориентации в соответствии с убеждениями и лучшими традициями рабочих данной профессии». Обучаясь в учебном заведении и приобретая необходимые знания по выбранной профессии и специальности, готовность студента к профессиональной деятельности будет определяться тем, в какой последовательности разворачивается содержание обучения в образовательном процессе. Другими словами, будет обеспечена согласованность учебных планов, программ, форм и методов работы.

Именно это предусматривает принцип преемственности. Он гласит: «в процессе обучения преемственность может рассматриваться в качестве дидактического принципа, согласно которому процесс формирования знаний, умений и навыков строится в логической последовательности и взаимосвязи, когда последующее усвоение знаний опирается на предыдущее, в свою очередь подготавливая усвоение новых знаний». Преемственность носит системный и процессуальный характер.

Статья подготовлена
под научным руководством
доктора педагогических наук,
профессора Р. Х. Джураева

СОВРЕМЕННЫЙ АНЕКДОТ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

И. И. Дисакаева

Начало литературного анекдота обозначено в византийской истории, где появилось и само слово (греч. *anecdotos* – «неизданный, неопубликованный»). Позднее через посредство итальянской культуры, где анекдот приобрел новый смысл, сблизившись по содержанию с родственными жанровыми формами (*фаблио* – рассказ, басня), а также через французскую литературную традицию, анекдот попадает в русскую элитарную культуру, распространяется в узком слое образованных людей и остается очень популярным вплоть до середины XIX в. В то время это нравоучительный рассказ о событиях или происшествиях из жизни исторических персон [Когда принц Прусский гостил в Петербурге, шел беспрерывный дождь. Государь изъявил сожаление по этому поводу. «По крайней мере, принц не скажет, что Ваше величество его сухо приняли» – заметил Нарышкин; «Маэстро, – спросила как-то начинающая пианистка у Рахманинова, – правда ли, что пианистом нужно родиться?» «Сущая правда, сударыня, — улыбнулся Рахманинов,

ь-

бенностей. В нем почти исключительно используется настоящее время глагола (а также, при определенных условиях, прошедшее время глаголов совершенного вида в результативном значении). Эта особенность связана с близостью анекдота народному театру: используя так называемое «настоящее изобразительное», рассказчик представляет действие как бы разворачивающимся в данный момент перед глазами зрителей. Типичное начало анекдота – предложение, начинающееся глаголом в настоящем времени, за которым следует подлежащее, а затем – все второстепенные члены предложения («Выходит Анка замуж…»; «Приходят ходоки к Ленину…»). В «тексте от автора» в анекдотах совершенно невозможны такие интродуктивные зачины, как «Жил-был…», «Один мой знакомый», «Однажды.…» и т. п. Это не случайно: персонажи анекдота, как и персонажи фольклорного театра, не нуждаются в представлении, их число ограничено, и предполагается, что они известны всем носителям языка и представителям данной культуры. В то же время развязка анекдота, независимо от продолжительности целого текста, всегда должна быть краткой, неожиданной, часто парадоксальной, что обычно и делает анекдот смешным. Развязке обязательно предшествует главная пауза, которая членит текст на две неравные части. Пауза эта означает перелом в смысловом развертывании анекдота. Таков стереотип композиции анекдота как жанра: двучастность, асимметрия интродукции и развязки, наличие обязательной структурно-смысловой паузы перед финалом. Например, «*Захотел Вовочка стать президентом. …И стал*».

Ведущий содержательный мотив анекдота – пародия, в этом его основная жанровая функция [3, с. 165]. Поэтому события, происходящие в современном городском анекдоте, оказываются не просто вымышленными, а преднамеренно смеховыми и ироническими. Все события в городских анекдотах происходят только со стереотипными типажами-пародиями. Анекдоты с абсолютно индивидуальными или случайными персонами крайне редки. Герой анекдота – это не Чапаев, Ленин, поручик Ржевский или Штирлиц как исторические личности или литературно-кинематографические персонажи, а их антикультурные пародии с типологическими фольклорными признаками традиционных героев. Обратимся к анализу некоторых героев современного анекдота.

Глава государства. Анекдоты про государственных лидеров имеют довольно давнюю историю. Первое лицо государства становится героем анекдота почти автоматически: этот человек широко известен, его деятельность всегда афишируема, при этом бороться с ним другими методами довольно рискованно. Ни один из советских вождей не избежал попадания в анекдоты. Ленин представлен картавым человеком низкого роста, имеющим милую привычку закладывать пальцы за жилет и говорить «батенька» [Однажды Ленину прислали телеграмму из провинции: «Шкрабы голодают». – «Кто, кто? – не понял Ленин.» – «Шкрабы, – сказали ему – это новое обозначение для школьных работников.» – «Что за безобразие называть таким отвратительным словом учителя!» – возмутился Владимир Ильич. Через неделю пришла новая телеграмма: «Учителя голодают». «Вот – совсем другое дело!» – обрадовался Ленин]. Образ Сталина в народном сознании раздвоился. В довоенных анекдотах – это чудовище, безнадежно отрицательный персо-

наж. В послевоенных – фактически Петр Первый: строгий, но справедливый. Хрущев в анекдотах – простоватый мечтатель. Брежнев – старый маразматик.

Вовочка. По мнению современного исследователя городского фольклора Александры Архиповой, анекдоты про Вовочку обязаны своей популярностью рассказам о детстве Ленина. Фактически Вовочка и есть замаскированный Ленин. Первые образцы цикла появились сразу после революции. Впрочем, харизматический мальчик был тогда несколько другим – эдакий российский бойскаут, бодрый пионер. В последние десятилетия Вовочку все чаще ассоциируют с В. В. Путиным. [Учительница отчитывает Вовочку: «Вовочка, почему ты опять опоздал? – «Ну, Марь Ивановна, ну вы же сами говорили, что учиться никогда не поздно!»].

Чукча. С приходом советской власти произошло резкое перемешивание этнических групп, и появились анекдоты о них. Самым популярным героем стал чукча. Он предстает перед нами как плохо знающий русский язык, доверчивый и дикий, склонный к младенчески примитивной рефлексии. [Однажды Чукчу спросили: «Как часто Вы моетесь?» – Однако, раз в полгода.» – «Так редко? А Вы себя не чувствуете грязным?» – «Однако, первые два месяца чувствую, а потом грязь сама отваливается.»]. Кстати, свой «чукча» есть во многих странах.

«Новый русский». Как полагают специалисты, «новый русский» – это продолжение темы генеральской жены, весьма популярной после Второй мировой войны. Генеральшу изображали малообразованной провинциалкой, на которую вместе с чинами мужа «свалилось» и невиданное богатство. [Приходит генеральша к врачу и говорит: Доктор, у меня ухи болят. – Садитесь, сейчас посмотрим, – говорит доктор. – А вы, наверное, генеральша? – Да. А как Вы догадались? По мехам? – Нет, по ухам.»]. Но если над генеральшами смеялись снисходительно, то над криминальными авторитетами издевались уже совсем по-другому. Вместе с «новым русским» появился и его антагонист – щупленький седой старичок на запорожце. Анекдот начал выполнять серьезную функцию социального психотерапевта. Ведь только в фольклорном тексте могло случиться так, что бандит одурачен, побежден народной смекалкой. Сейчас анекдоты о «новых русских» рассказывают те, кто никогда сам не видел человека в малиновом пиджаке и с золотой цепью на накачанной шее. Рано или поздно этот персонаж вымрет. Кто придет ему на смену, пока непонятно. Может, это будут министры, губернаторы и прочие чиновники [Крупный чиновник, сбивший двух человек на пешеходном переходе, спрашивает судью: «Какие последствия будут?» – «Ну, тому, кто головой лобовое пробил, лет пять – за попытку террористического акта против должностного лица, а тому, кто в кусты отлетел, можно и все восемь: еще и попытка скрыться с места преступления»].

Триада: американец, француз, русский. Исторический прообраз этой триады – Ялтинская конференция 1945 г. Сейчас эта историческая основа в подобных анекдотах не столь заметна, а образы американца и англичанина могут заменяться. Однако чтобы попасть в персонажи триады, нужен очень простой и при этом очень распространенный стереотип: французы – любвеобильны, немцы – пунктуальны, американцы – любят деньги и т. д. Конструкция из трех национальностей на редкость устойчива. Меняются только

страны и стереотипы. Например, в последние десятилетия появился образ японца, за которого все делают электроника и роботы

Итак, анекдот – уникальное, чрезвычайно развитое и продуктивное явление национальной русской культуры, имеющее собственную номинацию и собственные типологические черты: стереотипы формы, содержания и коммуникативного назначения. Анекдот – особый жанр устной речи, порожденный элитарной культурой интеллигенции, поддержанный традиционной культурой и ставший массовым проявлением современного городского фольклора в России.

Список литературы

1. Андреева О., Тарасевич Г. Десять главных героев анекдотов// [Электронный ресурс], режим доступа: http://expert.ru/russian_reporter/2008/28/geroi_anekdotov/, свободный.
2. Архипова А. С. Анекдот и его прототип: генезис текста и формирование жанра: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004.
3. Белоусов А. Вовочка // Анти-мир русской культуры. Язык, фольклор, литература / сост. Н. Богомолов. – М.: Ладомир, 1996.

Доклад подготовлен
под руководством д-ра филологических наук,
профессора М. В. Ягодкина

ленных в процессе общественной коммуникации. А нормированность речи – это ее соответствие литературно-языковому идеалу. Указанное свойство нормы было отмечено А. М. Пешковским [5, с. 156]. Б. Н. Головин определял норму как функциональное свойство знаков языка [1, с. 47]. Для молодежной речи более всего характерно эмоционально-игровое начало. Следовательно, даже зная престижные, нормативные формы речи, молодежь предпочитает использовать осуждаемые. Зная правильные и общепринятые каноны построения речи, зная «норму – наиболее устойчивую традиционную реализацию языковой системы, отобранную и закрепленную в процессе общественной коммуникации» [3, с. 80], молодежь отдает предпочтение намеренному нарушению этой нормы или антинорме. И в этой антинорме главный принцип – элемент шока, встряски и элемент насмешки. В этом и вызов благополучному, преуспевающему обществу, и неприятие многих его норм, традиций, образцов и приличий.

Стихия, питающая молодежный жаргон, – все новое, нетрадиционное или отвергаемое: речь музыкальных фанатов или компьютерный жаргон, речь наркоманов или городское просторечие, английский язык и воровское арго. Каждая из этих составляющих имеет свою сферу, свой предмет и в то же время представляет широкое поле для метафоризации. А метафоризация – это один из важнейших двигателей развития языка. Когда слово устаревает, затирается от частого употребления, появляется потребность его заменить, обновить образ. Часто этот процесс протекает в народной речи или в молодежном языке, или просто среди людей, умеющих пошутить. Достаточно вспомнить, как удачно пошутили наши предки, заменив *уста* ироничным *рот,* изначально обозначавшим то, чем роют – рыло. Другой и не менее важный игровой прием, используемый в жаргоне, – это сближение слов на основе звукового подобия, звукового переноса (к примеру, всем известное *лимон* вместо *миллион*; *мыло, емеля* вместо *e-mail*). Это также исторически заслуженный способ развития языка, достаточно вспомнить хотя бы историю топонима «*Царское село»* (из *Сарское село,* от финского *saari* – остров). Другой важной характеристикой молодежной речи является ее «первобытность», выражающаяся в постоянной изменяемости жаргона как во временном, так и в пространственном измерении. Не успев закрепиться, одни формы речи уступают место другим: так, не столь давнее жаргонное «*мани*» (деньги) стремительно заменили «*баксы*» *и* «*бабки»,* а теперь уже «бабло». Еще один признак «первобытности» молодежного жаргона – неопределенность, размытость значений входящих в него слов. «*Стремно*»*, «Ну ты хипая»,* «*Я прусь*» могут быть и положительной, и отрицательной оценкой ситуации. Подобное явление было в свое время отмечено Д. С. Лихачевым для уголовно-лагерного жаргона. Он охарактеризовал его «как атавистический примитивизм речи, сходный с диффузностью первобытной семантики» [4, с. 312]. Аналогичный пример приводил и Ф. М. Достоевский, наблюдая, как мужики обходятся в своем общении одним непечатным словом, вкладывая в него каждый раз новые смыслы [2, с. 22–24]. Этот «первобытный атавизм» Д. С. Лихачев считал болезнью языка – «инфантилизмом языковых форм» [4, с. 334]. Характерно, что молодежь часто использует слова и выражения, значения

которых до конца не осмысливает и не стремится осмыслить, играя на внешней яркости образа.

Все эти приемы – осознанный выбор, осуществляемый в речевом поведении. А речевое поведение также регулируется нормой или антинормой. И жаргон выбирает антинорму. Нормой речевого поведения принято считать вежливость. Есть грустная шутка о том, что вежливость люди придумали вместо доброты. Формулы вежливости помогают людям жить вместе, соблюдая дистанцию и уважая права друг друга.

Стремительное и постоянное ускорение и обновление – ведущие характеристики современной жизни, которой живет молодежь в России. Выбор того, как говорить, на «каком языке» общаться, дружить, признаваться в любви, развиваться или стоять на месте – остается за каждым человеком в отдельности. Каждый из нас делает этот выбор ежесекундно, осознанно или нет, но обязательно делает.

Список литературы

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1980. – 126 с.
2. Достоевский Ф. М. Письмо Михаилу Достоевскому 31.10.1838 // Полн. собр. соч. – Т. 28. – Л. 1971-1992. – 567 с.
3. Лагута О. Н. Учебный словарь стилистических терминов / под ред. Н. А. Лукьяновой – Новосибирск, 2000. – 147 с.
4. Лихачев Д. С. Арготические слова профессиональной речи // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. – М., 1964. – 359 с.
5. Пешковский А. М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Избр. тр. – М.,1959. – 458 с.

Доклад подготовлен под руководством
кандидата филологических наук,
доцента О. В. Шашковой

О ДЕВЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ» (РЕЦЕНЗИЯ)

В начале июня 2011 г. в Санкт-Петербурге прошла ежегодная, девятая по счету, Международная научная конференция «Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития»[1]. Эти конференции с 2003 г. организует Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина в сотрудничестве, в частности, с Российским национальным центром ЮНЕСКО, Межпарламентской ассамблеей Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС), Институтом теории и истории педагогики Российской академии образования, Институтом проблем региональной экономики Российской академии наук и другими образовательными и научными организациями.

Научный комитет конференции возглавлял профессор Вячеслав Николаевич Скворцов – ректор Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, а в состав комитета в качестве его постоянного сопредседателя входит профессор Николай Андреевич Лобанов – директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования в том же университете.

Конференция объединила учёных, представляющих различные образовательные и научно-исследовательские центры Албании, Австрии, Белоруссии, Болгарии, Чехии, Дании, Финляндии, Голландии, Казахстана, Литвы, Латвии, Македонии, Норвегии, Польши, России, Швеции, Украины, Узбекистана и Италии. А представленные на ней доклады группировались вокруг следующих актуальных для современного международного образования проблем:

- духовно-нравственные основы непрерывного образования, место воспитания в образовательном процессе, формирование здорового образа жизни в системе непрерывного образования;
- проблемы истории и теории непрерывного образования, непрерывное образование как предмет исследований;
- непрерывное образование и инновационная среда: проблемы взаимосвязей;
- национальные и региональные особенности формирования системы непрерывного образования;
- непрерывное образование как многоуровневая система, непрерывное педагогическое образование;
- особенности непрерывного образования отдельных социальных и профессиональных групп населения, проблемы качества образования и др.

[1] Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / 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. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. Вып. 9. 750 с.

В центре внимания организаторов и участников конференции в этом году оказались вопросы, связанные с теорией, методологией и методикой непрерывного образования, с отчетливо выделяющимся историческим аспектом непрерывного образования как самостоятельного предмета исследования. В частности, профессор М. И. Вишневский (Республика Беларусь) представил значение инновационного мировоззренческого образования взрослых, которое предполагает реконструкцию прежних, уже укоренившихся мировоззрений взрослых людей. Такой синтез мировоззрений, как подчеркнул профессор М. И. Вишневский, на первый взгляд, может казаться консерватизмом, но в сущности выражает важный для культуры момент постоянства, продолжения и связи времен[1]. К проблеме стратегии развития современного высшего образования обратились О. В. Плахотник и О. Вит. Плахотник (Республика Украина). Они подчеркнули необходимость повышения качества образования за счет глубокой гуманизации образования и его непрерывности[2]. И. Н. Емельянова (Российская Федерация) обратила внимание на факт, что, несмотря на некоторые позитивные изменения, система обучения в классическом университете не соответствует сущности университета, что ведет к его кризису. Одним из путей преодоления кризиса должно быть осознание новой социальной роли классического университета[3]. Много внимания участники конференции уделили также моральным и религиозным аспектам образовательного процесса в системе непрерывного образования. В докладах подчеркивалось, что хотя на формирование и развитие непрерывного образования и оказывает влияние процесс глобализации, но новые образовательные технологии не должны подменять собой духовные и моральные принципы образования. Независимо от контекста непрерывного образования в высказываниях участников конференции возникала тема, связанная с заметным в последние годы явлением ограничения гуманитарного содержания в процессе университетского образования[4]. Представленные на конференции тексты докладов были опубликова-

---

[1] Вишневский М. И. Мировоззренческое образование взрослых в контексте постиндустриального общества / Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / 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. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. Вып. 9. С. 61–64.

[2] Плахотник О. В., Плахотник О. В. Перспективные стратегии непрерывности обучения в высшей школе / Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / 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. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. Вып. 9. С. 621–624.

[3] Емельянова И. Н. Классический университет в системе непрерывного образования Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / 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. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. Вып. 9. С. 560–562.

[4] Эта проблема затронута в дискуссии о роли и месте университета в научной среде Европы. В Польше в последнее время этот вопрос подняла проф. Калина Бартницка в статье „Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w XVIII-XXI wieku”, w: Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki, pod red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 34-63. Об аналогичном явлении в белорусских университетах говорил проф. М. И. Вишневский во время конференции "Украинская педагогическая наука в контексте современных цивилизационных процессов", проходившей 20–21 октября 2011 г. в Прикарпацком национальным университете им. Василия Стефаника в г. Ивано-Франковске.

ны на русском языке и в параллельном издании на английском языке; они будут также доступны в электронной версии на сайте http://www.lifelong-education.ru/

Во время пленарного заседания состоялась презентация монографии «Непрерывное образование как социальный факт», которая явилась результатом плодотворного сотрудничества российских и польских исследователей в области непрерывного образования[1]. Это первый опыт российско-польского научно-педагогического сотрудничества в области непрерывного образования. В монографии непрерывное образование представлено как предмет и как результат эволюции образования и процессов глобализации. Авторами раскрыта новая роль университетов и образовательных центров в становлении и развитии непрерывного образования в России и Польше, тем самым они, как представляется, подтверждают целесообразность осуществляемых в обеих странах научных поисков. Стоит особо подчеркнуть важность созданной таким образом возможности для польских ученых ознакомиться с подходами и достижениями российских теоретиков и практиков непрерывного образования, возможности, которая после трансформации строя в Польше оказалась существенно ограниченной. В презентации монографии приняли участие ректор Университета Яна Кохановского в Кельце, проф. Регина Ренц и проректор этого университета проф. Яцек Семаняк.

Цели конференции были достигнуты, а ее программу организаторы сделали очень богатой и привлекательной. Контакты, завязавшиеся во время конференции, несомненно, приведут к дальнейшему сотрудничеству, в чем можно будет убедиться уже скоро, во время юбилейной, десятой конференции в июне 2012 г.

Доктор Ева Куля

[1] Непрерывное образование как социальный факт: моногр. / сост. Н.А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска; под науч. ред. Н.А.Лобанова, В.Н.Скворцова, Санкт Петербург 2011; Continuous education as a social fact*:* monogr.: paral.ed./arr. N.A.Lobanov, E. Kula and M. Penkowska; sci.ed. N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg, 2011.

Сведения об авторах

Адашбоев Шовкиддин Мехриддинович – старший преподаватель, Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан, г. Ташкент)

Адонина Наталья Петровна – аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, учитель химии и ОБЖ, лицей № 470 (Россия, Санкт-Петербург)

Алимов Азам Анварович – стажёр-исследователь, Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан, г. Бухара)

Амирова Людмила Александровна – доктор педагогических наук, директор института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Башкирский государственный педагогический университет (Россия, г. Уфа)

Анищенко Наталья Валерьевна – учитель, школа № 13 (Россия, Санкт-Петербург)

Арефьева Анна Михайловна – студентка 4 курса филологического факультета, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Артемьев Игорь Анатольевич – директор, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Московский государственный техникум технологии и права» (Россия, Москва)

Ахметзянова Гулия Наильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Камская государственная инженерно-экономической академия (Россия, г. Набережные Челны)

Бахарева Галина Викторовна – старший преподаватель кафедры биофизики и математики, Оренбургская Государственная медицинская академия» министерства социального развития и здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Оренбург)

Бегимкулов Узокбой Шоимкулович – доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт высшей педагогики при Национальном университете Узбекистана (Узбекистан, г. Ташкент)

Боброва Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Московский государственный областной университет (Россия, Москва)

Богданова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (Россия, г. Кемерово)

Боровикова Лариса Валентиновна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Учреждение Российской Академии образования «Институт образования взрослых» (Россия, Санкт-Петербург)

Бояркина Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой естественно-математического образования, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (ТОГИРРО) (Россия, г. Тюмень)

Брагина Зинаида Васильевна – заслуженный деятель науки РФ, доктор технических наук, профессор кафедры управление социально-экономическими системами, Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова (Россия, г. Кострома)

Бутенас Ричардас – PhD в Университете Витовта Великого (Литва), преподаватель факультета экономики и права, глава департамента бухгалтерии и финансов, Университет прикладных наук Каунаса (Литва, Каунас)

Бьернстад Бьерн Хельге – международный координатор программы «Изучение леса», Институт расширения леса (Норвегия, г. Бири)

Валеева Наиля Шаукатовна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета социальных и гуманитарных технологий, Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия, г. Казань)

Вандзинскайте Дейвида – аспирант, Шяуляйский университет (Литва, г. Шяуляй)

Василевская Елена Ивановна – кандидат химических наук, доцент, Белорусский государственный университет (Белоруссия, г. Минск)

Ветренкене Вилма – аспирант, ассистент, университет Витаутаса Великого (Литва, Каунас)

Витковская Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, декан, Псковский государственный университет (Россия, г. Псков)

Власова Виктория Николаевна – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образованием, Южный федеральный университет. Педагогический институт (Россия, г. Ростов-на-Дону)

Возняк Алла Борисовна – кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко (Украина, г. Самбор)

Воловик Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, заместитель директора, Институт непрерывного профессионального образования Ижевского государственного технического университета (Россия, г. Ижевск)

Волпянская Ольга Игоревна – директор, ГБОУ СПО «Театрально-художественный колледж № 60» (Россия, Москва)

Гафурова Нодира Мирхосиловна – стажер-исследователь, Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан, г. Ташкент)

Горбачёв Николай Николаевич – кандидат экономических наук, заместитель директора по информационным технологиям, Минский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) (Беларусь, г. Минск)

Гордеева Ирина Викторовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры физики и химии, Уральский государственный экономический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Гордин Александр Иннокентьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования (Россия, г. Иркутск)

Гордина Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования (Россия, г. Иркутск)

Гренов Геннадий Сергеевич – директор, кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования города Москвы Колледж городской инфраструктуры и строительства № 1 (Россия, Москва)

Грешилова Ирина Александровна – кандидат философских наук, проректор по научно-методической работе, Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (Россия, г. Чита)

Гун Галина Евгеньевна – кандидат философских наук, заведующая кафедрой философских, социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки (Россия, г. Магнитогорск)

Давыденко Леонид Николаевич – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономической теории, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (Беларусь, г. Минск)

Давыденко Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель, Минский институт управления (Беларусь, г. Минск)

Денисов Евгений Николаевич – доктор медицинских наук, заведующий кафедры биофизики и математики, Оренбургская Государственная медицинская академия» министерства социального развития и здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Оренбург)

Дисакаева Инна Игоревна – студентка 3 курса филологического факультета, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Доттоев Сайфулла Хамидуллаевич – стажер-исследователь, Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан, г. Ташкент)

Дубко Анна Владимировна – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии, лаборант-исследователь, Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Кива Александр Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Научно исследовательский институт развития профессионального образования города Москвы (Россия, Москва)

Килина Ирина Александровна – кандидат психологических наук, начальник Центра профориентации и постинтернатного сопровождения ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (Россия, г. Кемерово)

Кирша Юрий Владимирович – кандидат экономических наук, заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования г. Москвы Технический пожарно-технический колледж № 57 (Россия, Москва)

Клейнене Данюта – преподаватель факультета экономики и права, декан факультета экономики и права, Университет прикладных наук Каунаса (Литва, Каунас)

Ковалёв Иван Васильевич – ассистент кафедры социального анализа и математических методов в социологии, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия, Санкт-Петербург)

Ковачевич Йасмина – доктор наук, декан факультета специального образования и реабилитации, Университет Белграда (Сербия, г. Белград)

Колесников Николай Евменович – доктор экономических наук, доцент, главный научный сотрудник, Институт проблем региональной экономики РАН (Россия, Санкт-Петербург)

Колосова Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры биофизики и математики, Оренбургская Государственная медицинская академия» министерства социального развития и здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Оренбург)

Косенко Олег Иванович – доктор исторических наук, профессор, руководитель, Центр теории социального государства Академии труда и социальных отношений (Россия, Москва)

Космачев Николай Анатольевич – студент, факультет финансово-кредитных и международных экономических отношений, Санкт-Петербургский государственной университет экономики и финансов (Россия, Санкт-Петербург)

Кочнева Любовь Петровна – кандидат педагогических наук, директор гимназии №7 (Россия, г. Казань)

Лаптева Ирина Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Кузбасская государственная педагогическая академия (Россия, г. Новокузнецк)

Лепене Ниеле Прановна – декан Вильнюсской коллегии (Литва, Вильнюс)

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Ломов Сергей Александрович – кандидат политических наук, начальник отдела информационного обеспечения Постоянного Комитета Союзного государства (Республика Беларусь, г. Минск)

Ляхоцкая Лариса Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дистанционного образования, Университет менеджмента образования Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, г. Киев)

Мадисон Ольга Георгиевна – координатор по России международной программы «Эко-школы/Зеленый флаг», сопредседатель, СПб ОО «Санкт-Петербург за экологию Балтики» (Санкт-Петербург, Россия)

Мажейкене Наталия – вице-ректор по развитию, университет Витаутаса Великого (Литва, Каунас)

Максимович Александра – ассистент, колледж раннего обучения и воспитания (Сербия, г. Сабач)

Мальченко Николай Сергеевич – кандидат химических наук, заместитель директора по управлению знаниями, Минский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) (Беларусь, г. Минск)

Махмудова Нигора Мансуржановна – преподаватель, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, г. Ташкент)

Мейчик Галина Альфредовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой открытых образовательных технологий, хр й, р ех ж и обраафе

М е ци афе . а

Новосёлов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Россия, г. Екатеринбург)

Новосёлов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Россия, г. Екатеринбург)

Ногтева Елена Ювинальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Вологодский институт развития образования» (Россия, г. Вологда)

Озмен Фатма – ассоциированный профессор, преподаватель, Университет Стамбула (Турция, Стамбул)

Олимов Кахрамон Танзилович – доктор педагогических наук, профессор, проректор, Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан, г. Бухара)

Орешкина Анна Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией теоретико-методологических основ непрерывного образования, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Павельева Наталья Васильевна – начальник центра академической мобильности и международного сотрудничества ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (Россия, г. Кемерово)

Павлова Елена Викторовна – заместитель директора, кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования города Москвы Колледж городской инфраструктуры и строительства № 1 (Россия, Москва)

Падешович Ева – магистр 1-ого года по специальности профориентационное консультирование, университет Яна Кохановского в Кельце (Польша, Кельце)

Патеева Наталия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, методист, Московский институт открытого образования (Россия, Москва)

Перез Чернов Александр Хуанович – кандидат физико-математических наук, доцент, Белорусский государственный университет (Республика Беларусь, г. Минск)

Перкумене Далия – PhD в Университете Гента (Бельгия), преподаватель департамента права, факультета экономики и менеджмента, глава департамента права, Университет прикладных наук Каунаса (Литва, Каунас)

Петрова Людмила Александровна – кандидат филологических наук, почётный работник среднего профессионального образования РФ, директор, Областное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (Россия, г. Боровичи)

Плахотник Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина, г. Киев)

Поликарпова Светлана Георгиевна – заведующая профессиональной практикой, преподаватель методики развития детской речи, почётный работник среднего профессионального образования РФ, Областное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (Россия, г. Боровичи)

Попова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования г. Москвы Колледж городской инфраструктуры и строительства № 1 (ГБОУ КГИС № 1) (Россия, Москва)

Попова Лидия Сергеевна – магистр психологии, аспирант, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Россия, г. Екатеринбург)

Причисленко Анастасия Геннадьевна – заместитель директора, Институт комплексного развития и обучения «КРОНА» (Россия, Санкт-Петербург)

Прок Татьяна Вольдемаровна – кандидат экономических наук, младший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Радованович Весна – кандидат наук, старший преподаватель факультета специального образования и реабилитации, Университет Белграда (Сербия, г. Белград)

Райан Ивонне – менеджер программы, Национальная общественная организация Ирландии «Ан Ташка» (Дублин, Ирландия)

Рашидов Хикматулла Фатхуллаевич – доктор педагогических наук, профессор, начальник управления подбора и работы с руководящими и педагогическими кадрами, Центр среднего специального, профессионального образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Рашидов Хумоюн Хикматулла угли – студент 4 курса, Ташкентский государственный институт востоковедения (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Решновецкий Сергей Леонидович – аспирант, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (Украина, г. Белогородка)

Сажене Лайма – доктор наук, профессор, университет Витаутаса Великого (Литва, Каунас)

Салохеймо Лиина – магистр образования, координатор Ассоциации финского образования взрослых (Финляндия, Хельсинки)

Сафарова Рохат Гайбиллаевна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары-Ниязи (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Селютина Анастасия Валентиновна – специалист по учебно-методической работе, кафедра теории и методики обучения физической культуре и спорту, Томский государственный педагогический университет (Россия, г. Томск)

Семенова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, заместитель директора, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Московский государственный техникум технологии и права (Россия, Москва)

Сергеева Екатерина Викторовна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета международно-экономических отношений, Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Институт международных связей» (Россия, г. Екатеринбург)

Сергеева Марина Георгиевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт теории и истории педагогики РАО (Россия, Москва)

Соловьёва Ирина Дмитриевна – педагог-психолог, Областное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (Россия, г. Боровичи)

Станчич Милан – аспирант, исследователь-ассистент, факультет философии, университет Белграда (Сербия, Белград)

Сулаймонова Гулчехра Тогаймуродовна – младший научный сотрудник, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары-Ниязи (Узбекистан, г. Ташкент)

Сулейманкадиева Алжанат Эльдеркадиевна – кандидат экономических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов (Россия, Санкт-Петербург)

Таппасханова Марина Алиевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт теории и истории педагогики Российской академии образования (Россия, Москва)

Тимошенко Лидия Афанасьевна – преподаватель, Музыкальный колледж имени С.А. Дегтярева Белгородского государственного института искусств и культуры (БГИИК) (Россия, г. Белгород)

Тихонравова Наталья Николаевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, муниципальное автономное образовательное учреждение «Гуманитарный лицей» (Россия, г. Псков)

Томашевский Роман – профессор, доктор исторических наук, Поморская академия в Слупске (Польша, г. Слупск)

Торвинен Вейкко – менеджер по развитию, бакалавр экономики, Центр образования взрослых города Хельсинки

Фиофанова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией образовательной политики и социокультурного проектирования, Институт образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири, Дальнего Востока Российской Академии Образования (Россия, г. Москва)

Хакимова Римма Канафиевна – заместитель директора по учебно-методической работе, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение среднего профессионального образования Свердловской области «Североуральский политехникум» (Россия, г. Североуральск)

Хасанов Абдушохид Абдурашидович – декан факультета "Банковское дело", Ташкентский финансово-экономический колледж (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Хорькова Лидия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, почётный работник среднего профессионального образования РФ, старший методист, Областное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования Боровичский педагогический колледж (Россия, г. Боровичи)

Царькова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией внутрифирменной подготовки и ДПО, Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (ГБНУ НИИРПО) (Россия, Москва)

Цой Маргарита Никитична – кандидат педагогических наук, руководитель научно-исследовательской лаборатории, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т. Н. Кары Ниязи (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Черноморченко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и логистики, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень)

Чернышова Евгения Родионовна – первый проректор, кандидат педагогических наук, доцент, Государственное высшее учебное заведение "Университет менеджмента образования" Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, г. Киев)

Швядене Сигита Ионовна – лектор Вильнюсской коллегии (Литва, Вильнюс)

Ширяева Мария Юрьевна – аспирант кафедры педагогики, Белорусский государственный педагогический университет (Беларусь, г. Минск)

Шмелёва Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, заведующая отделением, ГБОУ СПО «Театрально-художественный колледж № 60» (Россия, Москва)

Шоймардонов Туймурод Турдиалиевич – стажер-исследователь, Национальный университет Узбекистана (Узбекистан, г. Ташкент)

Щербакова Ольга Ивановна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Московский городской психолого-педагогический университет (Россия, Москва)

Эшмаматов Исмоил Абдусаломович – стажер-исследователь, Национальный университет Узбекистана (Узбекистан, г. Ташкент)

Юлдашева Рано Мамаджановна – директор, Специализированный колледж легкой промышленности (Республика Узбекистан, г. Коканд)

Юматов Виталий Александрович – адъюнкт, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел России (Россия, Санкт-Петербург)

Юсупова Феруза Ирискуловна – младший научный сотрудник, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Кары-Ниязи (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Яхняева Мухайё Шурниязовна – ведущий специалист, Центр социальной адаптации детей (Узбекистан, г. Ташкент)

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Материалы 10-й юбилейной международной конференции

Выпуск 10
Часть II

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. П. Никитиной*

Подписано в печать 15.05.2012. Формат 70x90 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 27. Тираж 500 экз. Заказ № 765

Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а