

Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide

All rights reserved.

This edition is protected by the Bulgarian Copyright Law (adopted 1993, amended 1994, 1998, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011).

No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the Bulgarian Comparative Education Society and individual contributors.

BCES Conference Books:

- Volume 1, 2002: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 2, 2003: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 3, 2005: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 4, 2006: Comparative Education and Teacher Training
- Volume 5, 2007: Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda
- Volume 6, 2008: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion
- Volume 7, 2009: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology
- Volume 8, 2010: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion
- Volume 9, 2011: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education
- Volume 10, 2012: International Perspectives on Education
- Volume 11, 2013: Education in One World: Perspectives from Different Nations
- Volume 12, 2014: Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens
- Volume 13, 2015: Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide

BCES Conference Books are indexed in EBSCO

© 2015 Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

© 2015 Oksana Chigisheva, Nikolay Popov

ISSN 1314-4693

ISBN 978-954-92908-7-5

Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide

BCES Conference Books

Volume **13**

Number **2**

EDITORS

Oksana Chigisheva & Nikolay Popov

Bulgarian Comparative Education Society

This is a peer review book. Each paper is reviewed by at least two reviewers. Members of the International Advisory Board are also involved in the peer review process. The Editors take the final decisions on papers to be included in the book.

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Peter L. Schneller, Prof. Dr.
University of Mount Union, USA

Nicholas Sun-Keung Pang, Prof. Dr.
The Chinese University of Hong Kong

Patricia K. Kubow, Prof. Dr.
Bowling Green State University, USA

Lilia Halim, Prof. Dr.
Universiti Kebangsaan, Malaysia

Alexander W. Wiseman, Assoc. Prof. Dr.
Lehigh University, USA

Joachim Schroeder, Prof. Dr.
Universität Hamburg, Germany

Kas Mazurek, Prof. Dr.
University of Lethbridge, Canada

Oksana Chigisheva, Assoc. Prof. Dr.
Southern Federal University, Russia

Marco Aurelio Navarro-Leal, Prof. Dr.
Universidad Autónoma de Tamaulipas,
México

Jana Kalin, Assoc. Prof. Dr.
University of Ljubljana, Slovenia

Johannes L van der Walt, Prof. Dr.
North-West University, South Africa

Bruno Leutwyler, Prof. Dr.
University of Teacher Education –
Zug, Switzerland

Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide

BCES Conference Books, 2015, Volume 13, Number 2

Chigisheva, O., Popov, N. (Eds.)

Quire format 70x100/16, Printed quires 13

Book size B5–ISO (17x24 cm)

Paperback, 208 pages

Published by BCES

Printed by Investpress

Sofia, Bulgaria

May 2015

Contents

Preface.....	9
Предисловие.....	10

Part 1

Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels

Стратегии развития образования в различных странах и регионах мира: национальный, региональный и глобальный уровни

Neala Ambrosi-Randić & Marlena Plavšić The Role of Education in Development of Wisdom.....	11
Irina Bagdasaryan, Zoya Vasilyeva & Olga Almabekova Relational Resources of a University as a Source of Education Quality Assurance .	18
Marina Melnichuk & Alla Varlamova Quality Criteria as the Innovative Development Vector of Higher Education.....	25
Alexander Letyagin Practice-Oriented Activity of the Subjects of the Educational Process as a Basis for the Optimal Transition from Tradition to Innovation in the System of General and Professional (Pedagogical) Education	32
Lyudmila Dyshaeva To the Question about the Quality of Economic Education	37
Olga Nikolaevskaya Organizational Potential of Scientific Work in the System of Neuromanagement by the Example of Higher Education.....	43
Мейликан Алтыбаевна Алтыбаева / Meilikan Altybaeva Профессионально-методическая компетентность учителя как условие повышения качества образования / Teacher's Professional and Methodical Competence as a Condition for Educational Quality Improvement	48
Леонид Григорьевич Куц, Эдуард Владимирович Корабельников, Борис Николаевич Савченко, Елена Николаевна Букреева / Leonid Kuts, Eduard Korabelnikov, Boris Savchenko, Elena Bukreeva	

Комплексная система воспитательной деятельности как основа социокультурной среды формирования компетенций воспитанников кадетских училищ (из практики ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище») / Complex System of Educational Activity as a Social and Cultural Basis for the Formation of Cadet School Students' Competences (from the Practice of FSSEI "Stavropol Presidential Cadet School")	55
Альфия Сергеевна Султанова, Ирина Анатольевна Иванова / Alfiya Sultanova, Irina Ivanova «Параинклюзивное» образование детей как одна из основных перспективных тенденций развития образования / "Parainclusive" Education of Children as One of the Main Perspective Trends of Educational Development.....	66
Сергей Анатольевич Беляков, Владимир Жанович Куклин / Sergey Belyakov, Vladimir Kuklin Сравнительная оценка в образовании: методики и процедуры / Comparative Evaluation in Education: Methods and Procedures.....	71
Ирина Александровна Нагаева / Irina Nagaeva Получение высшего образования посредством дистанционных образовательных технологий / Obtaining Higher Education by Means of Distance Educational Technologies	78
Светлана Алексеевна Мельникова, Людмила Алексеевна Петренко / Svetlana Melnikova, Ludmila Petrenko Художественное образование и информационные технологии: практика реализации в России и за рубежом / Art Education and Information Technologies: Implementation Practice in Russia and Abroad	83
Наталья Евгеньевна Олехнович, Алексей Васильевич Селиверстов / Natalia Olekhnovich, Alexey Seliverstov Социокультурный аспект развития образовательной системы вуза / Sociocultural Aspect in the Development of University Educational System	88
Лидия Петровна Рамонова, Мерjem Аметовна Белялова, Павел Петрович Бондаренко, Наталья Александровна Егорова, Ольга Анатольевна Рудеева / Lidia Ramonova, Merjem Belyalova, Pavel Bondarenko, Natalya Egorova, Olga Rudeeva Диагностическое обеспечение многоуровневого медицинского образования / Diagnostic Provision of Multilevel Medical Education	95
Анна Владимировна Гармонова, Елена Евгеньевна Соколова, Наталья Александровна Ряхина, Юлия Вахтанговна Мамонова, Юлия Владимировна Петриченко, Татьяна Николаевна Ильина / Anna Garmonova, Elena Sokolova, Natalia Ryakhina, Yulia Mamonova, Yulia Petrichenko, Tatyana Iliina Российские вузы. Образы будущего: дроны и крафты? / Russian Institutes of Higher Education: Drones or Crafts?	105

Зинаида Васильевна Поливава / Zinaida Polivara
 Компетентностный подход как важный фактор повышения качества подготовки студентов по направлению «Специальное дефектологическое образование» / Competence-Based Approach as an Important Factor for Improving the Quality of Students' Training in the Field of "Special Defectology Education" 114

Кандалатхан Ташполотовна Турдубаева / Kandalatkhan Turdubayeva
 Развитие творческой активности будущего учителя в процессе обучения методике преподавания математики / Creative Activity Development of the Future Teacher in the Process of Teaching Mathematics Training Methodology 119

Анатолий Максимович Редько / Anatoly Redko
 Эмоционально-познавательная составляющая театрального искусства дисциплин вокально-хорового цикла / Emotional and Cognitive Component of Dramatic Art in the Disciplines of Vocal and Choral Cycle 126

Part 2

Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World

Ключевые направления и особенности проведения научных исследований в современном мире

Оксана Чигишева
 Globalization and Its Influence on Comparative Education Methodology 131

Петр Александрович Хроменков / Peter Khromenkov
 Генезис межнаучной мысли в истории мировой педагогики: истоки, состояние и прогноз / Genesis of Interscientific Thought in the History of World Pedagogy: Background, Condition and Prognosis 138

Оксана Геннадьевна Беленко, Гульжанар Какимжановна Джумажанова, Куралай Шарипказыевна Оспанова, Арай Кокораевна Аманова / Oksana Belenko, Gulzhanar Dzhumazhanova, Kuralay Ospanova, Aray Amanova
 Проблема коммуникативного поведения как значимая форма проявления становящейся суверенности старшего школьника / The Problem of Communicative Behavior as a Significant Manifestation Form of Senior Schoolchild's Becoming Sovereignty 147

Сергей Анатольевич Филатов-Бекман / Sergei Filatov-Beckmann
 Создание «математической музыки»: научно-педагогический аспект / Creation of "Mathematical Music": Scientific and Pedagogical Aspect 153

Ирина Федоровна Игнатьева / Irina Ignatyeva Наука о туризме в контексте развития туристского образования / Tourism Science in the Context of Tourism Education Development.....	159
Ирина Петровна Лотова / Irina Lotova Субъектно-акмеологический подход к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов / Subjective-Acmeological Approach to the Research Study of Teachers' Professional Competence Development.....	167
Елена Ивановна Чибисова, Олег Валерьевич Чибисов / Elena Chibisova, Oleg Chibisov Механизм адекватного регулирования банковского сектора как системообразующего элемента финансовой системы России / Mechanism of Adequate Regulation in the Banking Sector as a Strategic Element of the Financial System of Russia	176
Алла Рейнольдовна Лукинова / Alla Lukinova Исследование мотивов для решения проблем эволюции литературного творчества / The Motive Analysis for the Purpose of the Solution of Literary Evolution Problems	185
Любовь Григорьевна Савенкова / Lyubov Savenkova Комплексные блоки в обучении – основа гуманитаризации образования / Complex Training Blocks as a Basis of Educational Humanitarization.....	192
Алим Тимурович Батов / Alim Batov Проблема молодежного экстремизма и пути противодействия его распространению в Российской Федерации / The problem of Youth Extremism and Ways to Counter Its Spread in the Russian Federation	201

Preface

This Number contains papers submitted to the III International Partner Conference, organised by the International Research Centre “Scientific Cooperation”, Rostov-on-Don, Russia as a part of the XIII Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) “*Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide*”, June 10-13, 2015.

The theme of the III International Partner Conference is “*Contemporary Science and Education: Progress or Regress?*”.

The Number consists of 28 papers written in the English and Russian languages by 52 authors and co-authors coming from Croatia, Kazakhstan, Kyrgyzstan and Russia.

The papers are thematically distributed into 2 parts.

The authors of papers in Part 1 *Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels* discuss the following acute educational issues:

- transformations and development trends in theory and practice of modern education;
- competence-based approach and educational quality;
- distance education and IT educational technologies;
- higher education management.

Part 2 *Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World* is focused more on the specific vectors of educational research development and its outcomes:

- educational research methodology and globalisation;
- prognostic educational and pedagogical research;
- current research practices in social sciences and humanities;
- scientific research and prevention of global threats.

The Number provides a platform for further discussion of educational and research issues in a wider global comparative perspective. It may be of use for educators, educational policy makers and for those interested in the XXI century educational development worldwide.

The Editors

Assoc. Prof. Dr. Oksana Chigisheva

BCES International Advisory Board Member, Chair of the III International Partner Conference

Prof. Dr. habil. Nikolay Popov

BCES Chairperson, XIII BCES Conference Chair

May 2015

Предисловие

В этот номер включены статьи участников III Международной партнерской конференции, проводившейся Международным исследовательским центром «Научное сотрудничество», Ростов-на-Дону, Россия в рамках XIII Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования «*Качество, социальная справедливость и ответственность в образовании по всему миру*», 10-13 июня 2015 года.

Тема III Международной партнерской конференции - «*Современная наука и образование: прогресс или регресс?*».

В номере представлены 28 статей на английском и русском языках, написанные 52 авторами и соавторами из Хорватии, Казахстана, Кыргызстана и России.

Статьи тематически разделены в рамках 2 разделов.

Авторы статей Раздела 1 *Стратегии развития образования в различных странах и регионах мира: национальный, региональный и глобальный уровни* обсуждают следующие актуальные проблемы образования:

- трансформации и тенденции развития теории и практики современного образования;
- компетентностный подход и качество образования;
- дистанционное образование и информационные технологии в образовании;
- управление высшим образованием.

В Разделе 2 *Ключевые направления и особенности проведения научных исследований в современном мире* акцент сделан на специфических векторах развития исследований в области образования и их результатах:

- методология исследований в области образования и глобализация;
- прогностические исследования в сфере образования и педагогики;
- современные исследовательские практики в социальных и гуманитарных науках;
- научные исследования и превенция глобальных угроз.

Номер является своеобразной платформой для дальнейшего обсуждения образовательных и исследовательских проблем в более широкой глобальной компаративной перспективе. Он может быть полезен преподавателям, законодателям в области образовательной политики и тем, кто интересуется развитием образования в XXI веке по всему миру.

Редакторы

Оксана Чигишева, кандидат педагогических наук, доцент
Член международного редакционного совета XIII Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования,
председатель III Международной партнерской конференции

Николай Попов, доктор педагогических наук, профессор
Председатель Болгарского общества сравнительного образования,
председатель XIII Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования

Май 2015

Part 1

Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels

Стратегии развития образования в различных странах и регионах мира: национальный, региональный и глобальный уровни

NEALA AMBROSI-RANDIĆ & MARLENA PLAVŠIĆ

THE ROLE OF EDUCATION IN DEVELOPMENT OF WISDOM

Abstract

In order to explore the potential role of education in wisdom development two independent studies were done. The main goal of the first study was focused on exploring some aspects of implicit theories of wisdom. For the purpose of this research authors have constructed *The Questionnaire on Wisdom* and applied it on a sample of 259 participants 18 to 92 years old. The second study, focused on the explicit theories, used the *Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS)* (Webster, 2003, 2007) that consists of five factors: experience, emotional regulation, reminiscence/reflection, humour and openness. It was applied on a sample of 439 participants 24 to 88 years old. The role of education in wisdom development was discussed in the light of the results obtained by both implicit and explicit theories of wisdom.

Key words: wisdom, implicit and explicit theories of wisdom, education

Introduction

Interest for the concept of wisdom has traditionally been embedded to philosophy and theology, but in the last two decades it started grasping more place in the psychological literature. In psychology, focus is put mostly on defining wisdom and its components (e.g. Baltes & Staudinger, 1993, 2000; Ardelt, 2000, 2011; Baltes & Smith, 2008; Yang, 2008), on ontogeny of wisdom (e.g. Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999; Narvaez, Gleason & Mitchell, 2010; Choi & Landeros, 2011), and on assessment of wisdom (e.g. Ardelt, 2003; Webster, 2003). As Staudinger (2008) predicted, one of the future directions of research on wisdom

will most likely include further identification of social and personality factors and life processes relevant for the ontogeny of wisdom.

Unlike philosophical or theological, wisdom as a psychological concept is strongly connected with the possibilities of its assessing in both, qualitative and quantitative approach. The qualitative approach tries to identify components of wisdom, while the quantitative aims to measure the levels of wisdom and/or its components. Psychologists agree wisdom is a multidimensional construct (e.g. Baltes & Staudinger, 2000; Webster, 2003; Yang, 2008) and whatever the constituent components might be, they operate in a holistic manner; each part is a necessary, but not sufficient element in wisdom's realisation (Webster, 2003).

Since there is no consensus on what the definition of wisdom would be, it is not surprising that there is no unique method of assessing wisdom. Existing approaches can be divided to (Aldwin, 2009): self-reporting (e.g. Ardel, 2003; Webster, 2003), implicit theory measures (e.g. Glück, Strasser & Bluck, 2009), and demonstrated wisdom (e.g. Baltes & Staudinger, 2000). Research show that members of different cultures have systematic, though somewhat different, conceptions of wisdom, and they often employ their specific conceptions in solving everyday problems and judging others (Takahashi & Bordia, 2000; Benedikovičová & Ardel, 2008; Walsh, 2011; Staudinger & Glück, 2011).

There is evidence for age related change in wisdom. Ardel (2010) found that college students scored as high as older adults. However, college-educated older adults tended to score significantly higher on the reflective and affective dimensions of wisdom and the overall score than did current college students. Qualitative evidence suggests that many older adults, particularly in the top 20% of wisdom scorers, grew wiser with age by learning from life experiences. She concludes that wisdom might increase with age for individuals with the opportunity and motivation to pursue its development.

Generally, development of wisdom is a dynamic process in which cognitive, affective, and motivational resources develop interactively through the reflection of experience (Staudinger & Glück, 2011). It is not any kind of experience in itself that leads to wisdom, but rather the decision to use that experience in a reflective, action-oriented way that leads to a common good (Sternberg, 2005). Many societies today are oriented on developing cognitive skills in schoolchildren. Memory and analytical skills, as a part of intelligence, are certainly important but not sufficient for school and life success. Wisdom is at least as important or evens more. Sternberg (2001) explained several reasons why it is important to develop wisdom in school setting. First, the objective of schooling is not only to impart knowledge, but also to help students to wise use of knowledge. Second, the teaching of wise thinking has always been implicit in school curricula, so it seems reasonable to make it explicit.

The objectives of the present paper were: a) to explore the role of education in development of wisdom attributed in implicit theories' perspective; b) to explore differences in wisdom between participants of different educational background (explicit theories' perspective).

Method

Participants

In the first study 257 persons aged from 18 to 92 years took part ($M = 47.50$; $SD = 19.03$), 40.5% women and 59.5% men. The educational background shows that 55% completed high school, 28% completed college/university and 10% finished or partly completed elementary school.

In the second study 439 persons aged from 24 to 88 years took part ($M = 55.83$; $SD = 15.45$), 56.3% women and 43.7% of men. Their educational background shows that 52.1% completed high school, 23.7% finished or partly completed elementary school, and 22.3% completed college/university.

Measures

Educational level was measured as the highest level of formal education participants have obtained. Elementary school refers to the obligatory education that starts at the age of 6 or 7 and lasts for 8 years. High school education, non-obligatory, starts after that and lasts for 3 or 4 years. College and university start after the high school and last for 2 years (college), or 4 and more years (university). In this case this highest level included also postgraduate education.

The Questionnaire on Wisdom (QW) constructed by the authors of the present research comprises 10 closed-ended questions and four open-ended questions. For the purpose of the present research only the response to one question was analysed: *In your opinion, how important is education for development of wisdom?* Participants responded on a four point scale ranging from 1 (not at all) to 4 (extremely).

The Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS), constructed by Webster (2003, 2007), was used for measuring wisdom. The SAWS consists of five factors: experience, emotional regulation, reminiscence/reflection, humour and openness. All factors comprise 8 items. Participants responded to 40 items with a six point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). Experience includes items regarding a variety of experience in interpersonal context and coping with difficult life events. Example: *I have had to make many important life decisions*. Emotional regulation refers to exposure and appropriate regulation of the spectrum of emotions, and includes acceptance of both pleasant and unpleasant ones. Example: *I am very good at reading my emotional states*. Reminiscence/Reflection includes ability to use personal past and connect with present, as well as using the personal memory for coping. Example: *Reviewing my past helps gain perspective on current concerns*. Openness is composed of items that measure openness to new ideas, values and experiences, the willingness to novelty and tolerance of others. Example: *I like to read books which challenge me to think differently about issues*. Humour refers to recognition of ironies in everyday life, ability to make others feel more comfortable, and to copying strategies. Example: *I often use humour to put others at ease*.

With permission of the author, we translated SAWS to Croatian. Its structure was checked with factor analysis. Our results replicated factor solution obtained by the author, so the same score composition was kept. Cronbach's alpha for the total SAWS score was 0.89, while for the subscales it was: 0.75 for experience, 0.74 for emotional regulation, 0.84 for reminiscence/reflection, 0.82 for humour, and 0.73 for openness.

Procedure

Data were collected in a larger survey that examined explicit and implicit theories of wisdom. The SAWS and QW were administered to university students of social sciences, humanities and music, with their oral consent. A part of students then recruited additional adults from a midlife group (35 – 59 years) and older group (over 60 years) and administered the SAWS and QW. Students received nominal course credit for questionnaire administration.

Results

Wisdom and education in the light of implicit theories

Results obtained with the question *In your opinion, how important is education for development of the wisdom?* from QW, revealed a full range of offered opinions: 19.3% responded not at all; 38.2% slightly; 32.1% very much and 10.4% extremely. So, slightly more than half (57.5%) of respondents consider education unimportant for development of wisdom, while slightly less than half (42.5%) find it important. In order to explore if persons with different levels of education (elementary school, high school and college/university) differ regarding the role they attribute to education in wisdom development, 3 (levels of education) x 4 (levels of response from 1 = low to 4 = high) chi-square analysis was computed, but no significant differences were found.

Wisdom and education in the light of explicit theories

In order to explore differences in wisdom based on the educational background, one-way ANOVA on total SAWS scores was computed. The analysis showed no significant differences ($F_{2, 436} = 1.07$; $p = \text{n.s.}$) among persons with different levels of education (elementary school, high school and college/university). Then a set of ANOVA's was computed for every SAWS factor, and it revealed significant differences in three of five wisdom factors. Participants with high school and college/university education reported to be significantly more reflective ($F_{2, 436} = 4.25$; $p < .01.$), open ($F_{2, 436} = 4.15$; $p < .01.$) and humorous ($F_{2, 436} = 15.15$; $p < .001$) than those with elementary school, while no significant differences were found among three groups in experience and emotional regulation. All differences between groups were tested with Student-Newman-Keuls test.

Discussion

Previous exploratory and confirmatory factor analyses indicated the viability of a five-factor model (Webster, 2003, 2007). This was confirmed in this research, although the SAWS was translated into a different language (from English to Croatian) and applied on a sample with different cultural background. Also the Cronbach alpha was highly similar (0.89 in the Croatian and 0.90 in the Canadian sample). Results of the current study increase the confidence in reliability and validity of the SAWS as an important measure of wisdom. Assessments conducted on Canadian (Webster, 2003) and Australian sample (Taylor et al, 2011) together with the present Croatian sample provide evidence of the cross-cultural relevance of the SAWS.

Wisdom and education

The main goal of this research was to explore individual differences in wisdom based on formal education. When exploring the lay-theories regarding this topic, results remain bipolar, as slightly more than half participants consider education unimportant for wisdom development, and slightly less half find it important. Similarly, results obtained by the explicit view are incongruent. Total SAWS score, as a general measure of wisdom, does not show differences among people with different formal education. The reason is probably the dominant orientation of the existing educational system towards knowledge acquisition, and less to its implementation in life situations. However, analyses that take into consideration the multidimensional nature of wisdom reveal that persons with high school and college/university education score higher than persons with elementary school on reminiscence/reflection, openness and humour, while no significant differences are found in experience and emotional regulation. It is likely that higher education encourages more reflective thinking and openness to new ideas, values and experiences, as well as the willingness to novelty, recognition of ironies in everyday life, and copying strategies because of a diversity of curricula, compared to elementary school curriculum. On the other hand, it is also possible that more reflective, open and humoristic persons pursue highest education. Previous research identified social factors as strongly connected with gaining of life experience which is considered crucial for becoming wise(r). In this context, education, as one of social factors, represents a potential contributor in wisdom development.

Teaching wisdom

As Yang (2011) notes, wisdom tends to emerge in at least two real-life contexts: in the developmental context, where it deals with life decisions and management; and in the situational context, where it is employed in everyday situations of solving problems or crisis. Both types of context are important for wisdom development. Education increases people's knowledge, and potentially helps them solve life problems, but educators can do more to help people in this area. There are a number of ways to improve wisdom by helping learners: to reflect on the relationship between learning and life; to integrate conflict ideas; to apply learned to real life situations and many others.

In the light of conclusions made by Baltes et al (1999) that the kind of knowledge and judgment typical of wisdom appears in early adulthood, and those reported by Baltes and Staudinger (2000) that the major period of gaining wisdom-related knowledge is the age from 15 to 25 years, it seems logically to support the introduction of programmes relevant for the development of wisdom in the school curriculum. Development of wisdom is important because it improves the quality of life, it is a vehicle for attaining life satisfaction and happiness, and it introduces values into important judgments.

Finally, some limitations of the present study can be considered. The use of self-reports in measurement of wisdom can be problematic if we assume that wisdom includes a high level of self-criticism. As pointed by Glück (2010), individuals with low wisdom but high self-esteem may describe themselves as much wiser than the wise individuals would do. Regarding the developmental trajectory of wisdom, longitudinal research would probably be a more appropriate choice to obtain response on this issue.

Conclusion

Results of the present research have not unanimously confirmed the importance of education in wisdom development, either from the implicit, or from the explicit theories' perspective. The reason is probably the dominant orientation of the existing educational system towards knowledge acquisition, and less to its implementation. The change of the direction at every educational level would very likely contribute to a better connection of formal education and wisdom. Introducing of programmes that develop wisdom is one of the methods. Existing programmes, procedures and principles to follow in teaching for wisdom (like those of Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) are good but still underused.

References

- Aldwin, C. M. (2009): Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development*, 6(1), 1-8.
- Ardelt, M. (2000): Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26, 771-789.
- Ardelt, M. (2003): Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(8), 275-324.
- Ardelt, M. (2010): Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193-207.
- Ardelt, M. (2011): The measurement of wisdom: A commentary on Taylor, Bates, and Webster's comparison of the SAWS and 3D-WS. *Experimental Aging Research*, 37(2), 241-255.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (2008): The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 3(1), 56-64.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (1993): The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 2, 75-80.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000): Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. & Lindenberger, U. (1999): Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 471-507.
- Benedikovičová, J. & Ardelt, M. (2008): The Three dimensional wisdom scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica*, 50(2), 179-190.
- Choi, N. G. & Landeros, C. (2011): Wisdom from life's challenges: Qualitative interviews with low- and moderate-income older adults who were nominated as being wise. *Journal of Gerontological Social Work*, 54(6), 592-614.
- Glück, J. (2010): Current developments in psychological wisdom research. *Review of psychology*, 17(2), 127-127.
- Glück, J., Strasser, I. & Bluck, S. (2009): Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development*, 6(1), 27-44.
- Narvaez, D., Gleason, T. & Mitchell, C. (2010): Moral virtue and practical wisdom: Theme comprehension in children, youth, and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(4), 363-388.
- Staudinger, U. M. (2008): A psychology of wisdom: History and recent developments. *Research in Human Development*, 5(2), 107-120.

- Staudinger, U. M. & Glück, J. (2011): Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Sternberg, R. J. (2001): Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2009): *Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2005): Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International*, 30(1), 5-26.
- Takahashi, M. & Bordia, P. (2000): The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 35(1), 1-9.
- Taylor, M., Bates, G. & Webster, J. D. (2011): Comparing the psychometric properties of two measures of wisdom: Predicting forgiveness and psychological well-being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). *Experimental Aging Research*, 37(2), 129-141.
- Walsh, R. (2011): The varieties of wisdom: Contemplative, cross-cultural, and integral contributions. *Research in Human Development*, 8(2), 109-127.
- Webster, J. D. (2003): An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Webster, J. D. (2007): Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging & Human Development*, 65(2), 163-183.
- Yang, S. Y. (2008): A process view of wisdom. *Journal of Adult Development*, 15(2), 62-75.
- Yang, S. Y. (2011): East Meets West: Cross-Cultural perspectives on Wisdom and adult education. *New directions for adult and continuing education*, 131, 45-54.

Full Prof. Dr. Neala Ambrosi-Randić
Juraj Dobrila University of Pula
Croatia
nambrosi@unipu.hr

Dr. Marlena Plavšić
Juraj Dobrila University of Pula
Croatia
marlena.plavsic@unipu.hr

IRINA BAGDASARYAN, ZOYA VASILYEVA & OLGA ALMABEKOVA

RELATIONAL RESOURCES OF A UNIVERSITY AS A SOURCE OF EDUCATION QUALITY ASSURANCE

Abstract

This paper considers high quality educational services provided by a university being the highest priority and assumes relational resources as valuable sources that can facilitate and enhance quality assurance. Each university with a unique resource base is connected with a variety of entities – other universities, non-profit and for-profit organizations through relations. Basing on the new views on organisational resources borrowed from the strategic management the authors treat relational resources and make an attempt to prove the positive influence of relational resources strengthening on the increase of university's effectiveness and competitive advantage. The aim of the article is to focus on the positive relationship of quality level of educational services and relational resources of the university and to present preliminary results of the research on partnerships and relations of the Masters in Management and Economics at the Institute of Business Process Management and Economics of Siberian Federal University.

Key words: relational resources, quality assurance, university education, educational services

Introduction

Paraphrasing famous words of the English poet John Donne 'No man is an island' one can say that in the global world no educational institution is an island (Hakansson & Snelota, 2006). Each university with a unique resource base is connected with a variety of entities – other universities, non-profit and for-profit organizations through relations.

There are a number of definitions for relational resources (RR). In the context of this article RR are defined as opportunities to create a competitive advantage which cannot be formed in isolation but in connection with different organizations and ensures knowledge sharing and complimentary resources provision.

In compliance with the resource-based theory (RBT) borrowed by the authors of the article from strategic management, relational resources are an inseparable part of everything the organization has and knows and which it can use to create strategies that affect the final results of its activities. The better organization utilizes and employs all its resources the higher level of success it can achieve.

Modern views on resources as everything that makes organizations' strengths or weaknesses (Otola & Grabovska, 2014) expand this idea: effectiveness of the organization results from properly developed and employed resources configured in competences.

Thus, adapting the mentioned above ideas any University can be treated as a set of resources which are to be properly converted into competences of university management, faculty and students, being the source for the organizational success and competitive advantage (Otola, 2013).

With two large groups of resources – material (tangible), including finance, buildings and staff, and non-material (intangible), including knowledge, know-how, patents, etc; relational resources evidently form a part of intangible resources, the latter being regarded as the determinant of the university competitiveness especially in the times of change or crisis, influencing both external environment and internal order in the organisation.

Intangible resources of a university represent a bank of knowledge resulted from different types of investment (in education, innovation, R&D, human capital). Relational resources (RR), being intangible, reflect organization's opportunities that arise from contacts with partners, while competences, also being intangible resources, represent abilities for successful operation. Both relational resources and competences in the process of a university involvement in intangible resources of other organizations enrich their value and can make a driver for its success in the future.

RR theoretical framework in application to educational context

The major assumption in RR theory is that most organizations have limited internal resources, not enough for their successful development. Thus, they need relationships to get access to necessary resources, as exchange of knowledge, know-how etc. may offer mutual benefits and extend each organisation's opportunities.

Each organisation has a unique resource base and in combination with other organisation's resources may develop both resources and relationships. The result of successful cooperation can be increased in all parties' resources and consequently in the value of these organizations.

Another assumption of RR theory that is well applicable to educational institutions is that relational resources produce a potential derived from other intangible resources like reputation, brand, customer loyalty, long-term relations with employers.

Set of RR of a university can include the following relationships:

- Vertical relationships – with branches and representatives of the university in other towns and countries;
- Horizontal relationships – with employers, customers (students, parents), graduates;
- Industry relationships – with competitor universities, partner universities, professional associations;
- Expert relationships – with accreditation agencies, consultants, training and professional development companies, academics;
- Personal relationships – with long-term partners, friends, former colleagues.

As it is seen from this classification, relational resources can involve two or more organizations or a person and organization (e.g. a visiting professor invited to conduct open lectures for faculty and students can be in personal relations with a faculty member and at the same time represent expert relations in terms of knowledge sharing).

RR can be analysed from the qualitative and quantitative viewpoints. In terms of quantitative approach RR are measured in a number of relations with other

organizations. Qualitative approach is characterized by a number of parameters like types of partnerships, functions and objectives of relations, relationship dynamics.

For universities relational resources can be analyzed in the

- technological dimension meaning functions of partners aimed at innovation of teaching and scientific research and response to student's and employer's needs;
- human-related dimension dependent on the competences of faculty and university at the local level and aimed at mutual learning and knowledge exchange;
- managerial dimension based on the information and decision systems and aimed at making common decisions and close interpretation of results;
- cultural dimension which forms cooperation between partners from different spheres of life (employers, graduates, sponsors, investors) and different countries and aimed at mutually acceptable behavior, cross-cultural understanding (Otolá & Grabovska, 2014).

Thus, any university operates in relational perspective and in the global world, it cannot be independent depending on the activities of other organizations, those being in cooperation and competition.

The general purpose of building relations is to generate additional value through the use of all types of resources which is impossible to be done independently.

First and foremost relational resources of universities can benefit from educational services being their core activities by building strong and reliable relations of the faculty and students with employers and graduates especially at highly competitive markets.

Not less essential is the benefit to scientific research and know-how. Relational resources benefit the process of knowledge building and exchange and positively affect innovativeness (new technologies and products, courses and programs) and optimization of university internal resources.

Another important benefit is a positive influence on staff and faculty including satisfaction from established relations, respect for the staff and reputation growth.

The source of competitive advantage for a university is in relations that are able to integrate relations and competences involved in these relations. Relations open access to resources and competences of other universities including foreign ones and other interested parties (professional associations, employers, etc).

Quality assurance issues at the university

One of the highest priorities of the university activity is high quality of educational services.

According to Bologna principles quality assurance in an educational institution includes a number of dimensions. In terms of human resource dimension, faculty members are to have high professional competences and relevant qualifications to deliver study programs. It is advisable for some of them to have some managerial experiences in the relevant field and at the government bodies at the local and wider level.

Faculty members should strive for life-long-learning that is participating in different grant schemes and personal development programs both vertical (deeper in the subject field) and horizontal, e.g. building on competences in information

technologies or foreign language proficiency for non-linguistic academics. These procedures stay true for international and local activities. Induction programs for young (new) teachers are aimed at knowledge and skills sharing including observation of more experienced colleagues and learning from them under mentor's/supervisor's guidance.

In managerial dimension the university is to have a handbook on quality assurance and Quality Committee that consists of director, heads of departments and head of academic methodical council. Establishing formal link with the student community by including the student member onto the committee is advisable.

Quality monitoring procedures should be focused on the content, namely on the results of the analysis, implemented changes and analysis of improvements – the closing of the quality loop is usually not monitored. The procedure of data gathering regarding the satisfaction of students: at the end of semester the center prepares questionnaires. The head on quality is responsible for distribution and collection of questionnaires from students and teachers. The results of the analysis of questionnaires are given back to the Institute. The results are then analyzed within the Institute and the suggestions for improvement are offered.

In the inter-organisational dimension cooperation with employers and alumni is a part of educational process by making-part-time teachers and members of examination committees, supervisors of on-site training for students and internships for faculty.

Employment rate for graduates is to be monitored by having a data base of potential employers assessing the graduates' competencies and market demands analyses and forecasts.

Strong orientation at internationalization: cooperation with foreign institutions and teachers in order to provide foreign language education for management and staff; promotion of publishing in international journals and attraction of foreign students, including double-degree arrangements and training of teachers and lecturers abroad; enhancement of the number of visiting teachers; motivation of students to use the open courses in international learning resources.

Research dimension includes a system of stimulating factors for teachers to be active in the scientific research (defending PhD, articles in respected journals, articles with foreign co-authors etc.), motivating students to participate in research and extra-curriculum activities (competitions etc.); encouraging both faculty and students to participate in developing innovative products and technologies, taking part in projects at the local and international levels.

Case of the Institute of Business Process Management and Economics (IBPME) at Siberian Federal University

The IBPME mission is developing graduates' modern thinking and behavior in solving the problems of efficient business management at the local, national and international markets based on high-quality professional education ready to work in the promising labor markets for the countries well-being and innovation development.

High quality of educational services is the priority and is realized by the following means:

- using innovative technologies in education;

- developing professional competencies of the academic staff;
- expanding and strengthening of mutually beneficial partnership with business environment;
- integration of education, research and innovation on the basis of research laboratories and information networks;
- orientation on the demands of regional and international labour markets identified by monitoring of employers requirements for graduates' qualification level and professional competences.

Each of the mentioned points includes employing relational resources.

The authors of the article made a research based on the secondary and primary sources to make a conclusion about the value of relation resources to education. The secondary source for the research was the data presented in the article by Manolo L. Anto from Bahrain (Anto, 2014) who made the analyses of trends on international partnerships in business education based on the institutional information from 12 countries. Our own research involved 7 institutions from 4 countries, including Russia, China, UK and Germany. In questionnaires respondents were asked to name the primary objectives and purposes of cooperation with partner institutions. The authors of the article analysed the responses by putting them in order of priority and were surprised by similarity of ordering from both sources. More than that respondents ordered the objectives of cooperation with partner institutions and potential employers in a similar way and put the following in the order of importance:

1. Facilitating learning and skill's development.
2. Improving education setting through learning opportunities.
3. Improving and developing the curriculum.
4. Offering workplace opportunities.
5. Offering career development opportunities.
6. Developing accessible learning environment that connects students and educators with their community.
7. Offering new learning experiences.

Primary activities in business-education partnerships appeared to be different.

In relation to universities respondents included learning events (workshops, seminars, open lectures of guest speakers, classroom visits) and scientific events (conferences, video and online conferences, forums, science fairs) as well as curriculum support and coordination as first priorities with consequent offer of work experience programmes (internships, mentoring, apprenticeship; full-time and part-time job opportunities, skills training); teacher training and development and events combining learning and cultural objectives (summer schools, tours, exhibitions and fairs).

Links with the companies are represented through several different forms. They conduct research and consultancy on the inquiries of companies and municipal bodies. Representatives of the companies participate in final examination committees and as supervisors of master thesis works etc. Employers are a very good source of suggestions for improvements within the study process, they participate in curricula developments. They have suggestions regarding the internship period and practice of teachers within companies with the purpose to prepare real-life study cases and other materials. Employers regularly communicate

their suggestions with the Management of the Institute (Vasylieva & Almabekova, 2013).

A very valuable relational resource is a membership in professional associations and accreditation agencies.

After joining European Council for Business Education (ECBE) IBPME received the opportunities to improve the education quality level by participating in annual conferences where teachers and educational managers exchange knowledge and research results thus providing opportunities for professional development, inviting ECBE members as visit professors, helping the IBMPE to organise seminar on QA issues awareness thus involving not only Institute authorities but all teaches into the QA process. Finding partners for joint project participation was favourable for successful grant application. And the results of the latest accreditation visit were very satisfactory in terms of the directions of quality assurance.

Conclusion

Rising the quality of educational services in university education cannot occur without relational resources. Gaining competitive position by the isolated institution is impossible in the global world. On the other hand, business-education community partnerships are aimed at the enhancement of learning strategies, innovations in research and training, staff professional development activities etc. The relations allow participants to configure the resources in the way they can become beneficial not only to themselves in terms of competence development but to their partners.

Development of relations depends on the objectives each institution wants to achieve. The data from the case show that universities are becoming aware of the benefits of relational resources and are already involved in them. The future of partnerships both at the local and international level remains strong. To set the basis upon which mutual benefits are enjoyed in partnership the relations should be stable based on trust and thus positively affect the quality of both educational services and business associated results based on graduates' high professional competences.

References

- Anto, M. L. (2014): Trends in International Partnerships in Business Education. *Proceedings of the 19th Annual Conference European Council for Business Education*, 60-66.
- Vasylieva, Z. & Almabekova, O. (2013): Internationalizing Cooperation of State Universities and Business in Education. *Proceedings of the 18th Annual Conference European Council for Business Education*, 65-69.
- Hakansson, H. & Snelota, I. (2006): Comment "No business is an island" 17 years later. *Scandinavian Journal of Management*, 22(3), 271-274.
- Otola, I. & Grabovska, M. (2014): Relational resources in Managing SME. *Global Business Conference Proceedings. Questioning the Widely-held Dogmas*, 291-301.
- Otola, I. (2013): Relational Resources in the Creation of Competitive Advantage and Improving Value Added: the Theoretical approach. *Przegląd Organizacji*, 9(882), 57-63.

Irina Bagdasaryan
PhD in Psychology (Candidate of Science), Associate Professor
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia

Zoya Vasilyeva
PhD in Economics (Doctor of Science), Professor
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia

Olga Almabekova
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia
olgaalma@rambler.ru

MARINA MELNICHUK & ALLA VARLAMOVA

QUALITY CRITERIA AS THE INNOVATIVE DEVELOPMENT VECTOR OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The article deals with the problem of quality assessment in the field of higher education in Russia and the USA. The authors describe the solution of the problem in the modern period of reforms and globalization and the authors' analysis of the main quality assessment approaches is presented in the article.

Key words: higher education, quality improvement, quality criteria, quality assessment, traditional and alternative approaches

Introduction

As rightfully noted by a number of authors, "... in the recent years, the idea of the education mission has been subjected to substantial revision in the Russian realities": if the dominating tendency of the 90s was that of "optionality of higher education" because the latter did not give any advantage in obtaining a high social status and material profit, in the early twenty first century the "higher education largely determines the upward move on the social ladder" like it was in the 80s (Aver`inova, Chizh, Trofimova, 2005, p. 27).

Development of education in Russia

The statistical data of the education coverage from 1990 to 2014 demonstrate positive dynamics in the number of students of higher vocational institutions since 2000 amid the decrease in the total population of Russia, which may be due to the fact that starting from that period the idea of the importance of higher vocational education has been actively supported at the state level.

"The Concept of the Long-Term Socio-Economic Development of the Russian Federation until 2020" points out that "the institutional environment required for the innovative socially oriented type of development will be formed for the long term perspective in the framework of ... institutions that ensure human capital development. In the first place it concerns education ...". Moreover, as stated in this document, improving the quality of education is one of the ways to increase the national competitiveness.

Meanwhile, the results of special surveys based on the national representative sampling of the Russian population aged 16 years and older conducted by the HSE Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge show that 15% of respondents answering the question "What, in your opinion, is the main condition for the economic growth in Russia?" put the "development of education" only to the seventh place, "the Russian science" to the sixth (22%), while the priority was given to "the discipline, order and rule of law" (41%) and "Russia's natural resources" (35%) (Obrazovanie v tsifrakh, 2013). In 2011, the above-mentioned Institute held a sociological opinion poll to determine whether education was one of the symbols of

the national prestige. Two questions are particularly worth noticing: “What should the country primarily have to be respected by other countries?” and “What currently causes other states to respect Russia?”. The “developed education system” as an answer to both questions ranks the seventh making 2% in percentage correlation. The top ranking items are “high welfare level” (30%) and “rich natural resources” (29%) (Obrazovanie v tsifraxh, 2013).

The quality of education in modern society

The European Union investigated the impact of education on the economic growth. As a result, it was proved conclusively that advance in the education level increases macroeconomic performance. In particular, according to the data of the foregoing EU investigation, the annual 1% human capital increase in higher education ensures 5.9% increase in the GDP growth rate per capita. The average training period (with account for the school, BA, MD and the doctoral degree training) is permanently increasing worldwide. By this indicator the leadership belongs to Australia where the average education term is 21 years; in the G8 countries between 1950 and 2012 the average period of the human cognitive activity only in the course of primary education (from the beginning of learning until the outset of production activity) increased by about 50% (Startsev, 2013).

However, the conditions needed for the innovative socially oriented economic development are placing greater demands on the level of people’s education. Over the recent years, the international community is challenged with a problem of assessing the quality of education due to fundamental changes in views on the education management itself.

On the one hand, we are witnessing the globalization of the world economy and hence education. On the other hand, it is quite understandable that each state, including Russia, desires to have its own national competitive system of higher education. Therefore, the problem of the quality of education in modern society is viewed both at the state level and at the level of higher education institutions themselves, thereby setting the vector of development for new areas of the pedagogical theory and practice. This background has given a fresh impetus to the research in the education sphere. “International organizations such as the Organization for Economic Cooperation and Development publish a variety of expert estimations and international statistical data that affect the national policy of education reforms and corresponding legislative initiatives. At the same time their analysis yields an unbiased assessment of national processes taking into account the specifics of a particular country” (Boniuishko, Semchenko, 2012, p. 14). However, the authors are quite right to point out that the political integration makes the definition of national boundaries needed for carrying out comparative studies difficult and not to be taken for granted, because earlier there existed traditional frameworks for the internal (national) and foreign (European) policies.

Traditional and alternative approaches as the main quality assessment tools in the higher education in the US

What is normally understood by the quality of education? A short glossary of quality management terms for higher and secondary vocational education gives the

following definition: “The Quality of Education is well-balanced compliance of education (viewed as a result, as a process, as an educational system) with statutory needs, objectives, requirements, regulations (standards)” (Kratkii terminologicheskii slovar' v oblasti upravleniia kachestvom vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniia, 2006, p. 6). This definition allows better understanding of the Berlin Communiqué requirements for national higher education quality assurance (QA) systems which include:

- definition of the responsibilities of universities and other institutions engaged in the educational process;
- comparable criteria and methodologies for assessing the quality of education;
- external and internal evaluation of university education programs, also with students participation;
- the system of accreditation, certification and similar procedures;
- evidence of international participation in assessment, international cooperation and international scientific and educational networks (Kommiunike Konferentsii ministrov vysshego obrazovaniia «Formirovanie obshcheevropeiskogo prostranstva vysshego obrazovaniia», 2003).

No less relevant is the issue of new forms of monitoring, assessment and certification of student`s achievements that could take into account trends towards integration into the world educational space. Solutions are closely connected with the investigation into the problem of assessing the quality of education in the higher education system with reference to the best world standards of the QA system organization. One of possible ways might be to study the USA experience. The American system of higher vocational education is focused on the development of the individuality of a future specialist; it is diversified and has its own traditions in seeking new forms of education quality assessment. In this context, a comprehensive analysis of the experience gained in ensuring the quality of the US university training, identifying its components, revealing the most valuable ideas and results of their implementation in educational practices presents not only theoretical interest but is of practical value.

The US higher school experience is also important from the point of view of its challenges also relevant for the current Russian education system, namely: cutbacks in state funding and withdrawal of the federal government from the higher education; excessive specialism in training; undue expansion of elective courses in the vocational training program; the need to enhance the state participation in the higher school sector while maintaining the autonomy of universities.

In the US system of higher education quality assessment there are traditional and alternative approaches. The traditional approach uses a three-level assessment: the educational institution level, the curriculum level and the course of study level. The traditional approach to evaluating the quality of the institution and the quality of the proposed curriculum is based on existing rankings and a certain reputation of a higher educational institution; the emphasis is placed on the peer assessment by authorized persons of a university, heads of departments or deans of faculties. It should be noted that the traditional approach to evaluating the quality of education has been used in the United States for a long time: the ranking practice was pioneered by the famous American psychologist J. Cattell (1910); later, between 1925 and 1934, quite a number of investigations on the ranking issue were

performed by R. Hughes. At present, the annual ranking of the best universities according to US News & World Reports (USNWR) takes into account the following seven assessment categories analyzed by C. Conrad and D. Gupta in the “Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses”:

1. Peer assessment (25%) – The prestige of the university is estimated by rectors, vice-rectors and deans of the universities that fall into the same category according to the Carnegie Classification;
2. Students (15%) – The ratio of enrolled students to applicants; the proportion of enrolled students included in top ten percent of high school graduates; average score of the results of SAT and ACT tests;
3. Higher Educational Institution (20%) – Financing; the percentage of faculties granting the highest academic degrees; the percentage of FTE faculties; students-to-faculty ratio; the percentage of BA degree groups with less than 20 students and more than 50 students;
4. Graduates and expelled students (20%) – The percentage of first-year students who applied for the six-year program (a median period of training) and the percentage of first-year students who returned after expulsion a year later to the same higher education institution (dropout rates);
5. Finance (10%) – The average costs for a FTE student (training, research, social and student services);
6. Donations (5%) – The average percentage of donations from alumni;
7. The actual and projected percentage of graduates (5%) – The difference between the actual and projected number of students on the six-year training program (Conrad & Gupta, 2006).

Therefore, the assessment of the education quality takes into account an aggregate of components making it possible to apply a system-based approach to the education system and provide a full analysis of the quality of education at a higher educational institution.

Although such an approach to the ranking of a higher educational institution has proved its effectiveness and exists for almost a century, it is still facing criticism from researchers in this field. In a joint scientific publication a number of American scientists bring up the issue of biased quality assessment using of the above criteria (Conrad, Kwako & Gislason, 2003, pp. 256-261). The following arguments are given in support of this opinion:

- experts may be misinformed about the quality of education in a given educational institution;
- alumni can overrate their university;
- the level of students who study at a university that is assigned a high rating is often overestimated;
- current teaching quality may be inconsistent with the rating assigned a couple of years ago;
- experts conducting the assessment may be influenced by the age or size of the institution;
- emphasis is placed on evaluating the curriculum of the higher education institution, rather than on compliance of the curriculum with the existing quality standard.

According to R. Harnett, M. Clark and L. Baird, these ratings hardly reflect the quality of teaching or the level of civil and social responsibility as well as the level of students' cooperation (Harnett, Clark & Baird, 1978, pp. 1310-1314). Much more criticism is expressed by C. Conrad and D. Eagan calling such ratings "game of prestige" played by universities and colleges to maintain their status and reputation, rather than to improve the quality of education (Conrad & Eagan, 1999, pp. 5-16).

In 1986, C. Conrad and R. Blackburn (Conrad & Blackburn, 1986, pp. 249-266) identified four main areas required for evaluation of the curriculum: university, students, resources and learning outcomes. Thus, it was proposed to assess the quality of learning programs taking into account the quality of the teaching staff, the quality of students' learning outcomes and the quality of material and technical resources. Moreover, each component should be considered individually to achieve more reliable evaluation results, and the curriculum must be assessed by three categories – formative assessment, summative (final) assessment and assessment of the progress in mastering the curriculum – since each type of assessment pursues its own purpose (Davidson, 2005; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004).

The purpose of the formative assessment is to improve the quality of the learning program by providing constructive information. This type of assessment helps a new program either enter the desired level or get asserted or help the existing program to try new strategies to improve its quality. In other words, the formative assessment provides information on how to improve the quality of the program. Moreover, it helps to answer the question of how well the program meets the needs of the students and what results they have achieved compared with the students mastering the same program at another institution (Davidson, 2005).

The summative (final) assessment summarizes the effectiveness of the program based on the results obtained in the course of the program implementation or after its completion. It determines the overall quality of the program and its advantages (Wholey, Hatry & Newcomer, 2010). The summative (final) assessment answers the question of whether the program is worth the money, time and other resources spent on it and whether it justifies the costs (Day & Newburger, 2002). This type of evaluation makes it possible to inform the program sponsors and designers about the success or failure of the program and make a decision whether to continue or stop the program (Alkin, 2011).

Along with traditional approaches to the education quality assessment there emerge alternative methods aimed at elimination of the shortcomings inherent in traditional approaches. On the one hand, alternative approaches focus on the evaluation of a higher educational institution, its curriculum and a course of studying a certain discipline, and on the other hand, the assessment system is based on the learning outcomes. Therefore, an attempt was made to get away from the summative assessment in favor of the instructional process and development of the individual educational space of students.

The most popular investigation to gauge the education quality at the educational institution level is "The National Survey of Student Engagement (NSSE)" funded by the J. Howard Pugh public charity fund and conducted under the supervision of the Indiana University. The term "student engagement" is understood by American researchers as learning in the active environment where certain conditions are created for the active cooperation of all participants in the educational process.

Contrary to traditional forms of assessment (e.g. ranking) focused on the amount of resources available for training, NSSE, in turn, pays special attention to how universities engage students in the learning process. The main goal of the NSSE is getting information about the participation of students in different programs and the life of their institution. This is done to find out how students spend their time and what they receive as a result of training, all of which, in turn, is necessary to improve the quality of education. As it happens, the main criterion in assessing a higher education institution is whether it meets the collaboration principle, while the priority of the individual becomes the principal benchmark in the learning process. To be taken into account is creation of proper conditions for self-realization and development of the student. The principal feature of this type of assessment is its reliance on the learning outcomes rather than on the quantity of various resources provided by the university or a certain rating. It should be also mentioned that while the traditional forms of assessment in gathering data depend on the university administration, the NSSE surveys assess students as the main participants in the learning process.

When assessing the quality of the learning program, American experts are paying increasing attention to such forms of quality assessment that are based on indicators of the student's learning level rather than on quantitative or ranking indicators: high quality programs are those that take into account joint activities of students, teachers and administration. Alternative systems of the higher education quality assessment in the USA address the problem in question at three levels – they analyze the activities of higher education institutions, evaluate the curriculum and the course of study. In doing so they estimate the quality of teaching taking into account the development of knowledge and skills of students.

Conclusion

Today in the US traditional systems are strongly criticized and deemed to be non-progressive at the current stage of the higher education system development, and emerging alternative systems that, from the point of view of American researchers, are innovative and deserve more intensive use. Moreover, experts in teaching techniques and methodologies emphasize that the quality is not a static indicator but a dynamic process that requires constant attention, improvement and investment. So, the US experience is particularly valuable in terms of its approach to quality which is viewed as a process, rather than a result of learning, and as such it can be interesting for the Russian system of higher education.

References

- Alkin, M. C. (2011): *Evaluation essentials: From A to Z*. New York: The Guilford Press.
- Aver'ianov, P. F., Chizh, A. G., Trofimova, E. Iu. (2005): Problemy kachestva obrazovaniia. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia*, No. 9.
- Boniushko, N. A., Semchenko, A. A. (2012): Tendentsii razvitiia sfery vysshego professional'nogo obrazovaniia v Evropeiskom Soiuze (na primere Finliandii). *Integratsiia obrazovaniia*, No. 3.
- Conrad, C. F. & Blackburn, R. T. (1986): Current views of departmental quality: An empirical examination. *Review of higher education*, 9(3).

- Conrad, C. F. & Eagan, D. J. (1999): The prestige game in American higher education. *Thought and Action*, 5(1).
- Conrad, C. F. & Gupta, D. M. (2006): Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses: A Perspective from the United States. University of Wisconsin-Madison. Paper presented at the 2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT). Retrieved from http://www.scu.edu.tw/conference/950620_speech.
- Conrad, C. F., Kwako, J. & Gislason, T. (2003): Exploration of the major types of assessment. Unpublished Manuscript, University of Wisconsin-Madison.
- Davidson, J. E. (2005): *Evaluation methodology basics: The nuts and bolts of sound Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, J. C. & Newburger, E. C. (2002): *The Big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-life Earnings*. Washington, D.C.: U.S. Census Bureau.
- Hartnett, R. T., Clark, M. J. & Baird, L. L. (1978): Reputational ratings of doctoral programs. *Science*, 199.
- Kommiunike Konferentsii ministrov vysshego obrazovaniia «Formirovanie obshcheevropeiskogo prostranstva vysshego obrazovaniia», Berlin 19 sentiabria 2003, *Vestnik Soveta rektorov vuzov Severo-Zapadnogo Federal'nogo okruga*. Retrieved from <http://umu.spbu.ru>.
- Koncepcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (2008). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/?frame=1.
- Kratkii terminologicheskii slovar' v oblasti upravleniia kachestvom vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniia (proekt) (2006): St. Petersburg.
- Obrazovanie v tsifrakh: 2013: kr. stat. sb. (2013): Moskva: Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaia shkola ekonomiki».
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004): *Evaluation: A Systematic Approach* (7th Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Startsev, A. (2013): Ekonomika znanii: prekrasnoe daleko. *Segment*, 6. Retrieved from <http://www.a-segment.ru/magazine/journal/273/>.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. & Newcomer, K. E. (2010): *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Marina Melnichuk
PhD in Economics (Doctor of Science)
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Professor
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia
mvmelnichuk@gmail.com

Alla Varlamova
Associate Professor
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russia

ALEXANDER LETYAGIN**PRACTICE-ORIENTED ACTIVITY OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A BASIS FOR THE OPTIMAL TRANSITION FROM TRADITION TO INNOVATION IN THE SYSTEM OF GENERAL AND PROFESSIONAL (PEDAGOGICAL) EDUCATION****Abstract**

The article deals with the problems of content and technological modernization that arise in the process of transition from the information paradigm of education to the activity one. A combined training model of class teaching using information, practice-based activity and visual components is offered as an example and a result of innovative approach implementation to the structuring of school textbooks, teacher's methodical materials and university textbooks. The greatest attention is paid to the functional features and mutual complementation of the proposed components that allow to obtain individual learning outcomes in accordance with the requirements of the practice-oriented educational standards in the organizations representing the system of general and higher education.

Key words: educational paradigm, activity approach, innovation, practice-oriented education, design of classes in schools and universities, content structure of textbooks

Introduction

A change of educational paradigms is characteristic for the modern complex stage of Russian education development. General education is transferring from the information to the system-activity approach as well as from the formation of knowledge, abilities and skills to the formation of three groups of educational outcomes: personal, metasubject and subject. Higher pedagogical education transfers to the formation of professional competencies: key and special.

The contradiction between the needs of the society to make Russian education competitive at the world level and the lack of the educational process management experience using modern educational paradigm by the majority of educational process participants has sharpened during the transition period in the development of general and pedagogical education. Despite the attempts to improve the qualification of teachers working at the institutions of general and higher (pedagogical) education the majority of them perceives the shift to a new educational paradigm as a problem.

It should be noted that the "educational revolution" – a change of educational paradigms – in Russia goes from the "top". These were the leaders of Russian education who introduced a series of regulations that were to become the basis of educational activities during the transition period. These documents include the "Law on Education in the Russian Federation" (2012), Federal State Educational Standards (general and higher education) and the concepts and complex programs such as "The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2020" and "A complex program for the improvement

of the professional skills of teachers at educational institutions” (Konceptija dolgosrochnogo social’no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda, 2008; Ob utverzhdenii federal’nogo gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standartu osnovnogo obshego obrazovanija, 2010; Federal’nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii», 2012).

The study of documents, concepts, programs by the teaching staff of both general and higher education institutions has not received the “activity impulse” yet that is understood as a wish to implement modern educational ideas into practice. It should be noted that the contents of educational and methodical complexes does not always and not in all academic disciplines helps to resolve the problems arising during the transition period.

Outcomes of the practice-oriented seminars

It seems that one of the main tasks in assisting teaching staff in the transition to the modern educational paradigm is not only in the informing how to work in the new ways but also in showing the teachers and students of pedagogical universities effective situations of working in the new educational situations.

The experience of conducting practice-oriented seminars with the teachers of geography in 54 regions of the Russian Federation during 2007-2015 showed that the practical component of the workshops’ content gets most interest. This is evidenced by a big number of questions, willingness to participate in practical tasks at the seminar, feedback from participants about the use of workshop materials in their professional activities. In addition, a ten-year experience has been accumulated within practice-oriented classes with the students of the pedagogical institution of higher education (Moscow State Pedagogical University) on the subject “ICT usage in teaching geography”.

When planning the content of practice-oriented training and seminars the general idea is in the space-time connection of informational, practical and independent work based on the visualization of the studied educational content. In practice this idea of innovative workshops and seminars’ organisation is implemented in the content of the initial course of geography textbooks and in the learning manual for future teachers on “ICT usage in teaching geography” course (Letyagin, 2014; Golubchenko, Kijamova, 2011).

Innovative structure of practice-oriented content of textbooks and methodical manual

The content of textbooks for primary geography course has been updated not only in relation to scientific geographical content but also redistributed by the years of study allowing students to develop their educational potential accumulated in the classroom and in extracurricular activities. Besides that psychological and physiological characteristics of young adolescents were taken into account; it led to the possibility of creating optimal conditions for the implementation of the activity approach and using tier differentiation technology while teaching.

Each paragraph of the textbooks for primary geography course consists of information, practice-based activity and visual components. On the basis of work with the information component (paragraph text, illustrations containing additional

information, glossary) students receive necessary knowledge which they use doing practice-based activity (“The school of geographer-pathfinder”) and visual (“Video Geography”) components. If earlier the purpose of training activities was to learn, memorize and to a lesser extent apply, now part of the information that has been transformed into knowledge should be used by the students in practice, and half of the information obtained within and in connection with practical activities also becomes knowledge. Practice-based activity component of the paragraph contains tasks oriented at the practical application of knowledge: modelling geographical instruments, objects and processes, creation of educational games etc. Visual component of the paragraph allows not only to see the studied geographical objects and processes but also to “look inside” the processes invisible for a man.

It should be noted that not a continuous study of the paragraph text but a constant reference to it in the context of a specific learning task allows students with a different educational level to receive individual learning outcomes. Tier differentiation of the work with the textbook text is technologically provided due to the text quantization done by the teacher when designing and planning the lesson. Moreover, the practical component of the paragraph often involves different forms of students’ group work which leads to the formation of communicative universal learning activities as well as eliminates the negative aspect of traditional tier differentiation technologies, i.e. inhuman division of students into groups according to the level of intellectual development.

Methodical manual on the initial course of geography contains necessary tools for flexible design of the lesson’s content which can serve as a basis for the formation of concrete personal and meta subject educational outcomes (here different variants of short reflection phases are offered) as well as meta subject outcomes (here various forms of training activities’ organisation both at the lesson and at home are suggested) (Letyagin, 2014). Running practice-oriented seminars with the teachers of geography on the rotating schedule of the above mentioned components of the textbooks on the initial course of geography showed their effectiveness.

Characteristics of practice-oriented classes at the university

At practice-oriented classes within the program of future teachers’ ICT competences development offered for the students at the Faculty of Geography of Moscow State Pedagogical University three types of learning activities are used: the study of the information component on the theme of the class, practical work on the formation and development of the students’ ICT skills, the initial stage of the students’ independent work under the supervision of the teacher. Application of the tier differentiation technology while teaching allows students to master the content of each theme at one of the three levels. For example, the study of the theme “Global Positioning Systems (GPS) in geographical education” takes 2 classes aimed to form students’ ability to apply knowledge of the Global Positioning System in the educational process, skills to work with a GPS-navigator and use it in their professional activities as a means of teaching geography.

Specific objectives of the classes allow to formulate the following requirements for the level of training.

The student should know and explain:

Level A – the concepts “Global Positioning System”, “geocaching”, “geotagging”; basic techniques of working with a GPS-navigator; the sources of information in the Internet for the organization of educational geocaching and geotagging;

Level B – the basic principles of work of the Global Positioning System, functional features of GPS-navigators, the rules of geocaching geotagging; functional opportunities of geocaching and geotagging, the ways to use them at geography lessons and in extracurricular activities;

Level C – the main ways of organization and conducting classes with schoolchildren on the usage of GPS-navigator, creation of the project of educational geocaching and geotagging.

The student should be able to:

Level A – retrieve digital educational resources devoted to the system of global positioning of geography in the Internet; work with a GPS-navigator;

Level B – possess technical and methodological GPS-navigator usage techniques when teaching geography; develop the routes for the geocaching game;

Level C – use GPS-navigator with a different purpose at geography lessons; conduct geocaching game on the specified area; create virtual routes in the style of “geotagging” in accordance with the goals and objectives of the geography lesson (Letyagin, 2014).

The effectiveness of practice-oriented training in the formation of ICT competencies is witnessed by the facts of knowledge and skills’ usage in the field of educational information and communication technologies in the teaching practice of educational organizations.

Conclusion

The experience of content planning and conducting classes at schools and universities based on the combination of interrelated components seems efficient and appropriate. The main features of this approach are seen in the combination of practice-based activity and visual components around the main idea of the class, implementation of all study phases of the learning content (perception, comprehension, application), obtaining individual learning outcomes in accordance with the differentiation level of the parties participating in the educational process.

References

- Federal’nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (2012): Retrieved from <http://xn--80abucjiihbv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (data obrashhenija: 15.02.2015).
- Koncepcija dolgosrochnogo social’no-jekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (2008): Rasporjazhenie Pravitel’sstva Rossii ot 17 nojabrja 2008 goda № 1662-r. Retrieved from <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4717> (data obrashhenija: 10.03.2015).
- Letyagin, A. A. (2014): *Geografija. Nachal’nyj kurs: 5 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel’nyh uchrezhdenij pod obshh. red. V.P. Dronova*. Moskva: Ventana-Graf.

- Letyagin, A. A. (2014): *Geografija. Nachal'nyj kurs: 6 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij pod obshh. red. V.P. Dronova*. Moskva: Ventana-Graf.
- Letyagin, A. A. (2014): *Geografija: Nachal'nyj kurs: 5-6 klassy: Metodicheskoe posobie*. Moskva: Ventana-Graf.
- Letyagin, A. A., Golubchenko, I. V., Kijamova, I. B. (2011): Iz opyta razrabotki sodержanija zanjatij so studentami v vuze. *Geografija v shkole*, № 8.
- Letyagin, A. A., Golubchenko, I. V., Kijamova, I. B. (2011): *Ispol'zovanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v processe obuchenija geografii: ucheb. posobie dlja studentov*. Ufa: Izd-vo BGPU.
- Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija (2010): Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabnja 2010 goda. № 1897 (zaregistrovan v Minjust Rossii 1 fevralja 2011 g. № 19644). Retrieved from <http://82.179.63.169/documents/938> (data obrashhenija: 15.02.2015).

Alexander Letyagin

PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

al-geograf@yandex.ru

LYUDMILA DYSHAEVA

TO THE QUESTION ABOUT THE QUALITY OF ECONOMIC EDUCATION

Abstract

The article discusses the shortcomings of the methodology of neoclassical theory as a basic theory determining the content of contemporary economic theory course at Russian educational institutions namely unrealistic conditions of perfect competition, rationality of economic behavior of business entities, completeness and authenticity of commercially relevant information, consideration of exclusively quantitative characteristics of economic processes and phenomena without regard to their essential characteristics and patterns of evolution, unjustified simplification of the analyzed subject for the clarity of material presentation in graphical models. Indicated preconditions of economic analysis reduce the scientific and practical value of the teaching material of similar quality. The problem concerning the lack of a single strictly consistent terminology in the Russian textbooks on this subject by various authors that hinders mastering of the learning material by the students is also emphasized. In order to achieve scientific consistency and practical significance of the economic theory course it is proposed to link it mainly on the basis of the ideas proclaimed by the classical school of political economy, German historical school, Keynesianism in relation to the reasoning of the state regulation directions, American classical institutionalism, German ordoliberalism. At the end of the article the need to strengthen the budget financing of the educational process in modern Russia and return to the strict competitive selection of applicants are discussed.

Key words: quality of educational courses, economic theory, classical school, non-classical theory, methodology, terminology, scientific consistency, practical significance

It is obvious that the quality of specialists in economics being educated at Russian higher educational institutions is mostly determined by the quality of the educational process and first of all by the content of the economic courses being taught. Educational programs in economic disciplines and the content of basic theoretical economic courses have been radically changed with the beginning of the market reforms in Russia. Thus, the content of the economic theory course started to be represented by the ideas of neoclassical economists instead of political economy of capitalism and socialism that incorporated the ideas of the classical school of political economy in its most systematic and scientifically oriented exposition in the Marxist version developed in the works of Russian and Soviet economists. It seems reasonable to highlight some of the features characterizing methodology of neoclassical theory and the quality of material presentation in the textbooks which predetermine meaningful moments of the modern economic theory course and ultimately its scientific consistency and practical significance.

1. The vast majority of topics interpreted by neoclassicist presupposes the conditions of perfect competition however present economic reality is totally different. Economic systems of modern countries are represented by different forms and methods of public involvement and regulation of economic and social

processes, the growth of monopoly power of manufacturers going alongside with the development and enlargement of the scope of social production supplemented by the processes of globalization and internationalization of the society's economic life. In addition to the designated above the influence of other social institutions should be taken into consideration: trade unions, national and supranational economic, ecological and social organizations etc., in the neoclassical terminology it is also a violation of the perfect competition conditions.

2. Unconditional rationality of economic behavior of economic agents and consumers assumed by neoclassicists does not exist in real life at least due to the incompleteness and distortion of information necessary for economic decision-making, different level of competence and honesty of decision makers, more or less evident "shadow" activity in certain countries etc.

3. As it is known the ideas in the framework of neoclassical direction were formed in the late 19th century as an alternative to the classical school of political economy in its most systematic and scientific Marxist narrative. The approach to the analysis from the point of the economic interests of society's certain social groups implemented in the framework of the classical school has greatly enriched economic analysis, allowed to reveal the motives of the economic behavior of certain classes of the capitalist society, explain the objective laws of the capitalist economic system which could not be indicated within a different approach. It may be ascertained that the inclusion of sociological component alongside with the method of scientific abstraction by the classical economists improved the depth and quality of economic analysis in the framework of this scientific theory. Neoclassicists are consciously moving away from it aiming at ideological neutrality of the economic analysis. Only quantitative characteristics of economic phenomena are considered as part of their concept. It is done with an active use of mathematical methods – graphical, functional, limit – without penetration into the essence of the phenomena and indication of the important objective causal-investigatory connections in the economic processes. Moreover Russian economists-mathematicians of the XIX-XX centuries considered mathematical methods only as one of the tools of economic analysis but neoclassicists set them "at the forefront" of their theoretical concept replacing meaningful moments of the economic theory. Material that can be communicated to the students if necessary without striking them with scientific-sounding and too mathematized presentation of obvious truths does not provide incrementation of economic knowledge. Here may be referred, for example, the question of general, average and marginal product of the variable factor in the short term.

4. One more drawback of the neoclassical methodology should be also mentioned: passion for graphic interpretations for the visualization of the represented material makes the authors to simplify the studied phenomenon so much that the analysis lacks the most significant aspects in comparison with the considered phenomenon. Eventually it leads to the outcomes of doubtful authenticity or "resets" them. As an example let's address the theme "Fundamentals of the theory of supply and demand". A. Marshall's interpretation of the market pricing mechanism in contravention to the theory of value and moreover in the conditions of free competition raises questions itself. It seems necessary to pay attention to the following. The price is considered as the main factor affecting the number of goods

offered for sale. But why? Economic reality is rich in a mass of factors that may have not less significant impact on the number of goods offered for sale, for example, the state, newness and therefore the performance of production lines, functioning manufactures' equipment; the strategy of trade organizations ensuring the sale of goods; regional market conditions; market presence and fullness of substitute products; monopolization level of the industrial market and the scale of the shadow market activity; the implementation speed of principally new types of products by the manufacturers to meet the same needs; the involvement level of the national economy into the processes of international trade etc. All these factors are taken into account in standard marketing research and strategies. However, for the sake of visual material presentation and the possibility of graphical interpretation of the studied issue A. Marshall is forced to consider the functional dependence of the offer from the same factor as demand because it would be impossible to create the illustration of the 2-level coordinate system in other conditions. It is fair to say that when considering this question A. Marshall also suggests to pay attention to some non-price factors affecting the proposal (what is graphically reflected by the displacement of the supply function) but only in addition to the principal price dependence as this economist asserts. Thus it reflects the discussed defects of the neoclassical methodology. Finally, in connection with the discourse of the neoclassical interpretation of the market pricing it would be reasonable to draw attention to the following facts.

Already in 1817 an outstanding English economist of the classical school of political economy D. Ricardo analyzing the problem of cost and pricing made an important conclusion: "The price of goods is eventually governed by the cost of production, and not, as it was often claimed, by the relation between supply and demand. Of course, the relation between supply and demand may affect the market value of the good ... But this impact will be temporary" (Kostjuk, 1998, 39).

5. Presentation of a number of issues in contemporary Russian textbooks in economic theory is not clear, there is a terminological "inconsistency" and in some cases even contradictory interpretations. For example, it refers to the issue of internal and external costs, normal and economic profit of the company (Dyshaeva, 2011, 57-58). Actual costs of the company connected with the production or other economic activity are defined as external (Mihajlushkin, Shimko, 2000, 110-112); clear (Kurs jekonomicheskoy teorii, 2004, 123; Makkonell, Brju, 2003, 477-478; Mihajlushkin, Shimko, 2000, 112; Samujel'son, Nordhaus, 1997, 157); the carrying value (Fisher, Dornbush, Shmalenzi, 1998, 131). According to this classification the opposite type of cost type is designated as internal (Mihajlushkin, Shimko, 2000, 110-112); implicit (Mihajlushkin, Shimko, 2000, 110-112; Kurs jekonomicheskoy teorii, 2004, 123); imputed (Kac, Rouzen, 2004, 250); hidden, presumptive (Makkonell, Brju, 2003, 477-478). At the same time synonymous terms are not offered by the authors for the sake of uniformity. The concept of entrepreneur's normal profit is determined by various authors differently.

6. In some sources normal profit is identical to the internal costs of the company (Kurs jekonomicheskoy teorii, 2004, 123), in others it reflects the alternative use of only two internal resources: entrepreneur's capital invested into the company's development and his entrepreneurial skills (Mihajlushkin, Shimko, 2000, 112; Jekonomicheskaja teorija: Jekspress-kurs, 2008, 78). There is also a fuzzy

interpretation of normal profit as a “minimum payment necessary to ensure that you have devoted your entrepreneurial skills to this enterprise” (Makkonell, Brju, 2003, 478). Besides it should be denoted that the multiplicity of terms and ambiguity of the used concepts creates obvious difficulties for the perception of information by the students and professionals in discussing economic issues with the use of this terminology. Economic theory is a social science, but it is not the basis for the free treatment of its conceptual apparatus. When considering the classification of the company’s expenses in the short term period the vast majority of authors means the explicit (actual, accounting) costs (Bomol, Blajnder, 2004, 127-128; Kurs jekonomicheskij teorij, 2004, 124-126; Mihajlushkin, Shimko, 2000, 113-116; Pindajk, Rubinfel’d, 2000, 234-247), in any case it follows from the logic and content of their arguments on this issue. For example, P. Samuelson and W. Nordhaus introduce this classification (Samujel’son, Nordhaus, 1997, 149) and only then – the concept of economic (Samujel’son, Nordhaus, 1997, 157) and opportunity costs (Samujel’son, Nordhaus, 1997, 161-162). But after leading the arguments and graphic illustrations of the variants for short-term and long-term company’s balance in the conditions of different market structures, the authors unanimously suggest appropriate types and dynamics of economic costs, i.e. the sum of explicit and implicit costs. Only considering the last point it becomes clear why the position of the company “no profit, no loss” meaning zero economic profit but positive normal profit for the businessman suits the company. However, most foreign and domestic textbooks vaguely represent this point, proper explanation is omitted. Obviously, when discussing the issue of the classification of costs in the short-term period it is necessary to emphasize that all types of costs include not only explicit, but also implicit ones, i.e. the matter concerns certain part or dynamics (as for marginal costs) of company’s economic costs so that everything is clear and logical. The teacher is able to think and logically finish the presentation of this material with the missing links but for the students acquiring knowledge distantly, on their own, relying only on the textbook (especially now when the number of contact hours in different courses is decreasing and more time is devoted to the intensive students’ independent work) such representation quality of the learning material seems disorienting, providing incorrect understanding of the analyzed subject. It is necessary to stress that authors-developers of the neoclassical postulates do not mind poor intersection of the proposed abstract theoretical models and objective economic reality. As it has been shown before both the conditions of perfect competition and absolute rationality of economic behavior, completeness and notorious accuracy of commercially important information for making informed decisions and rational use of resources are more characteristic for science fiction than for real economic processes. However, all innumerable preconditions of neoclassical analysis are assumed in each studied theme of the section “Microeconomics” taking place in real economic life. How can one build a logical chain of reasoning based on clearly unrealistic assumptions? And what is the point of such theoretical constructs to business practice? Theoretical structures of the course “Institutional Economics” recently introduced into domestic curricula and built on the synthesis of neoclassical and institutionalist ideas inherit its main characteristic features from neoclassicism: conditions of perfect competition, ideas of the minimum economic role of the state in the economic life of the society, optimal use of resources and rational economic

behavior of business entities and consumers however, limited and no longer absolute. In connection with the problem discussed it is appropriate to emphasize that the scientific consistency and practical importance of this academic discipline in the interpretation of the vast majority of modern Russian textbooks is at least questionable. It seems that the interest of the inquisitive and thinking students to the educational courses with similar content and distinguished theoretical fullness disappears during the educational process. It is able to form and cause a formal attitude to learning by some part of the students with all the unfortunate consequences for the national economy. For the reproduction of the country's intellectual potential of the required quality able to ensure the return of Russia to the number of leading world powers it is necessary to improve the national education system. No alternative appears to the return to the budget financing of education and restoration of the planned training of specialists in different fields. It is clearly demonstrated both by the experience of contemporary developed countries and domestic experience of the Soviet period. Educational processes should be controlled by the state alongside with the full governmental funding of science and integrated socio-economic state policy; it is one of the strategic components that can provide an innovative option for the development of national economy. It is necessary to return to the admission of applicants on a competitive basis so that the students' audience would consist of only talented and motivated for learning youth already possessing a certain educational and intellectual potential. This will guarantee that the efforts of teaching staff will achieve the goal and most important is that trained specialists will demonstrate the proper level of skill and professionalism. Competitive selection of applicants will also provide a guarantee that public money is not wasted uselessly yet becomes a justified public investment into the human capital formation for the national economy. Similarly, it seems necessary to enroll students not only to higher educational establishments but also to secondary specialised educational institutions training workers and technical personnel for enterprises of the real sector of domestic economy that badly needs renewal and stable functioning. At the same time the need for mass cultural and educational activities aimed at the change of the waning pattern of thinking disparaging the role and importance of a reliable and highly productive labor, regardless of its scope of application seem highly necessary.

Thus, the modern course of economic theory must be based on the scientific and theoretical heritage of the scientifically recognised and practically important schools and directions of economic science, objectively stating and explaining essential economic processes, ensuring the perception integrity of society's socio-economic life, allowing to develop scientifically sound and effective decisions in relation to the issues connected with socio-economic organisational and state policy. The classical school of political economy in its most systematic and scientific Marxist version developed and supplemented by later studies of Russian and Soviet economists seems to be just such. Some ideas expressed within German historical school, American classical institutionalism (beginning of the XX century), Keynesian economics, German ordoliberalism are useful and significant.

References

- Bomol, U. Dzh., Blajnder, A. S. (2004): *Jekonomiks: principy i politika*. M.: JuNITI-DANA.
- Dyshaeva, L. (2011): O kachestve i adekvatnosti uchebnyh kursov. *Jekonomist*, № 4, S. 57-61.
- Fisher, S., Dornbush, R., Shmalenzi, R. (1998): *Jekonomika*. M.: Delo.
- Jekonomicheskaja teorija: Jekspress-kurs (2008): ucheb. posobie / pod red. A. G. Grjaznovoj, N. N. Dumnoj, A. Ju. Judanova. M.: KNORUS.
- Kac, M., Rouzen, H. (2004): *Mikrojekonomika*. Minsk: Novoe izdanie.
- Kostjuk, V. N. (1988): *Istorija jekonomicheskijh uchenij*. M.: Centr.
- Kurs jekonomicheskijh teorij (2004): uchebnik / pod red. M. N. Chepurina i E. A. Kiselevoj. Kirov: ASA.
- Makkonell, K. R., Brju, S. L. (2003): *Jekonomiks: principy, problemy i politika*. M.: INFRA-M.
- Mihajlushkin, A. I., Shimko, P. D. (2000): *Jekonomika: uchebnik*. M.: Vyssh. shk.
- Pindajk, R. S., Rubinfel'd, D. L. (2000): *Mikrojekonomika*. M.: Delo.
- Samujel'son, P. A., Nordhaus, V. D. (1997): *Jekonomika*. M.: Izdatel'stvo BINOM.

Lyudmila Dyshaeva

PhD in Economics (Candidate of Science), Associate Professor

Ural Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration

Ural Federal University

Yekaterinburg, Russia

lyudmila.ekat@hotmail.ru

OLGA NIKOLAEVSKAYA

ORGANIZATIONAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC WORK IN THE SYSTEM OF NEUROMANAGEMENT BY THE EXAMPLE OF HIGHER EDUCATION

Abstract

Neuromanagement of higher education is an effective tool for the development of higher education, professional identification of specialist, increase of the professional authority and prestige of modern scientific and research work. The target point of neuromanagement system is competitiveness of the modern university graduate whose competence meets the requirements of the global market. The development criterion is an organizational potential of the scientific work laid into the basis of the image formation of the educational organization as a regional technopolis which guarantees the students confidence and success in the progression on individual and coordinated in the working groups educational trajectories.

Key words: development potential, organization, higher education, neuromanagement, scientific work, intellectualization, technopolis

Current development stage of the Russian system of education is marked by an active phase of reforms and modernization and characterized by its connection with people, their profession, incomes and new opportunities. Legal documents and acts, speeches and programs of the Government and authorized ministries as well as addresses of the President V. V. Putin outline the key idea of the human capital development, i.e. the necessity to form a new economy for educated and responsible people in each of their hypostases – professionals, entrepreneurs or consumers. Recent documents in educational development were determined on the implementation of the educational strategy based on the project-oriented approach, modern teaching staff, innovative educational technologies, work with intersubject educational programs and global standards. Permanent actualization of this process is also synchronized in time with the beginning of the national system of qualifications' modernization. The possibility of organization and management of training quality development at various educational levels and in different areas of educational programs has been already defined in recent documents of the Federal Institute for Educational Development, Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Agency for Strategic Initiatives, National Agency for the Development of Qualifications and National Technological Initiative.

Here, the experts identify a number of difficulties: firstly, it is a mismatch of professional activities and their areas; secondly, the priorities of the integrative approach allowing considering a few rather original activities of various vocational standards; thirdly, the importance of a unified approach to the allocation and description of job functions, the need for the comparison of current levels of qualifications within the scope of a particular profession; fourthly, the development of standards for rearrangement and separation; fifthly, the connection of teaching and research in higher education into one type of activity at the level of vocational

standards – their classification into separate documents and as a consequence the need to achieve a common understanding of the higher vocational education standards and characteristics of the teaching staff.

Network approach has become a prerequisite for defining the system of change management in higher education as neuromanagement theory and practice. Studying of networks starts gaining popularity in the mid-1990s when many scientific fields begin to describe both new and previously studied phenomena with network terminology. Thus, microbiology began to study the cell as an information network; computer science – neutron network having the properties of self-organization and self-learning; ecology – environmental network organization; sociology – network as a form of social organization; economy – manufacturing network and network technology (Smorgunov, 2001).

The bases of global competition were agreed during the All-Russian public forum “Education: A Look to the Future, EDUCAMP – 2011”. It was stated that success of the national system of qualifications is determined by its ability to network organization. The structure of neuromanagement system is described in one of the recent author’s publications (Nikolaevskaya, 2014). Neuromanagement direction refers to the non-industrialized stage where its objectives are associated with the organizational potential development and include intellectualization and organization of knowledge, creation of new experience (specific application, technology, distribution). The most active elements in this case are the willingness and ability of employees and infrastructure of the enterprise, social, civil and public order, identified needs, educational level and degree of the network and specific conditions of the concrete cluster of real economy. The outcomes of the extraction process of new knowledge from the possibilities of the new medium, creation and promotion of the usage experience at the new market seem significant. Foreign higher education reform experience demonstrates scientific consistency and practical conclusiveness of the offered concept (Bulavinova, 2014), empirical analysis of the Spanish experience of university and industry cooperation on the basis of marketing relationships is considered particularly interesting within global format (Kuz’mina, 2014).

The analysis of these works allowed to conclude that the formation of the links between universities and real sector companies is complicated by such factors as the lack of entrepreneurial stimulus for universities, a limited character of their efforts in the organization and promotion of interactions, the problems of “difference in professional language” and generation gap, the lack of time for building efficient communication channels, dissatisfaction with the outcomes of inter-sector interactions, unobviousness of new opportunities and prospects.

Russian experience in the field is reflected in the research devoted to the international experience in the development and management of higher education system. The project “Efficient University: Reloaded” was done at MGIMO and revealed the main reasons for the failure of such initiatives: 32% – poor introduction management, 20% – communication problems, 17% – complexity and novelty of the objective, i.e. about 70% of the reasons are connected with the lack of coordination in the balanced implementation system and consequently the corresponding quality of the result as well as inability to generate, develop and prove useful connections.

Acute changes management. On the one hand these are visible “restrictions of external activity” when decisions and actions may not always be approved by the surrounding community as the “subject’s interests usually finish beyond his/her borders”. On the other hand it is connected with the urgent need for modernization changes and struggle with the unwillingness and unpreparedness to promote them in this respect.

As for the changes there is a rule “10/80/10” in changes management. It means that 10% of employees will actively support the change, 80% will not show proper interest to participate and will “keep silent” and 10% will actively deal with the change. 10% of the resisting employees are the major threat to the implementation of changes as they may have a negative effect on 80% of indifferent employees in the organization and “drag them over” to their side thereby adding to the mass of dissatisfied with future changes. In the global world it is easily moved to the Pareto principle. Both working hypothesis were confirmed as a result of five-year empirical research of 2654 graduates at the Faculty of Economics and Entrepreneurship. To comply with the parity of partner relationship management it seems reasonable to recall the words of Nassim Taleb – “Ancient knew perfectly well that the only way to understand the events is to cause them”.

Development of entrepreneurship activity. Currently the share of small and medium-sized business in Russia’s GDP is about 20% while in the US this figure is 50%, in China it is more than 60% and in the European countries – 65-70%. According to EY “Business barometer” research on the development of entrepreneurship education (conducted in 20 countries, G20) Russia is on 14th place among 20 countries (for comparison: South Africa – 11, United States – 3, France – 1).

This development trend and successful world practice demonstrates the need for the growth of small and medium-sized business in Russia. In the Global Entrepreneurship Monitor it was stated that when considering the possibility of creating their own business Russians see two main groups of problems – a lack of knowledge and competences and fear of failure. According to the World Congress of Entrepreneurs and Director of the Center for Entrepreneurship at the Graduate School of Management of Saint-Petersburg State University Galina Shirokova only 9,4% intend to start their own business immediately after graduation and 52,7% are considering doing so in 5 years after university graduation. Moreover, research outcomes of the Center for Russian Entrepreneurship prove the fact that entrepreneurial activity is directly related to the entrepreneurial education. Four levels of training and business development were identified within estimation of 32 higher education institutions in 2013. 60% of universities do not offer any courses in entrepreneurship. 17% of them provide separate courses in entrepreneurship and innovation management. 23% of universities have special departments and entrepreneurship centers. And only 7,6% of them propose a strategy for the development of entrepreneurial education with a full cycle of supporting initiatives in the form of business incubators, technology parks and grants. Indicated tendencies in the development of entrepreneurial education and entrepreneurial activity also correlate with the international program of educational quality assessment that provided the methodology for the identification and classification of competencies being in demand by employers and formed at the university. These are

the following groups of vocational competences: instrumental, interpersonal and systemic.

Vectors of vocationally oriented development. Both for the employers and for all professional and academic community the following questions remain acute: “Which competences are the most important for a particular trajectory of professional growth?”, “How fast is it possible to generate such students’ abilities with high motivation?”, “How can educational organizations form such a language that will be identically perceived and understood by all parties of the educational process and at the same time provide modern university graduates with the possibility to work efficiently and qualitatively in the real economy with a high degree of success, confidence and assurance?”.

The system of qualifications’ assessment in all vocational types is oriented at the evaluation of informational, motivational and operational competences:

- informational – transfer of vocational and scientific knowledge usually from different subject areas, updating of skills and knowledge in a new and unfamiliar situation, implementation of universal methods of activity;
- operational – traditional assessment system of knowledge, abilities, experience and skills after training provides an opportunity to estimate the level of graduate’s education, but not the level (degree) of his/her readiness for professional work, i.e. the focus is transferred to the manifestation dynamics of learning outcomes (operationality);
- motivational – increase of students’ motivation and their dedication to the activity, willingness to create conditions for presentation and disclosure of readiness to apply knowledge and carry out vocational activities at a high level of motivation.

In the system of neuromanagement the latter group of competences is supplemented with the “image” one’s differentiated according to the development vectors: competence, professional standard, style, completed and current projects of different types (“hangout”, “mechanization”, “internal entrepreneurship”, “management quality”) and organizational research culture (organization depending on the purposes, values, needs, interactions). The system of neuromanagement both at the business and educational organization focuses on the transition periods where it is very important to keep faith to the traditions and create opportunities for a smooth, non-destructive assimilation of developing innovations. With the help of the science-based necessity, validity and reliability of the indicated changing delta it is possible to justify the applied and fundamental character of the mastered activity with regard to the development of science, engineering, technology and economics.

Thus, defining educational system as a system open to the dialogue and development in line with neuromanagement complements its traditional content:

- firstly, in relation to the time aspect, learning is seen as a lifelong process including the search for universal and transparent professional competences and consequently the formation of universal educational actions that presuppose not only the foresight of competing events’ development but also change management in the global format that may be characterized as constant and long-term;
- secondly, in relation to the openness degree, invitation of additional participants of the educational process and stakeholders to co-participation and active use of system innovations involves not only the increase in the number of the

subjects of educational activities but also in the coordination and balancing of their interests, norms, practices and recognized professional standards (formal learning, informal learning, self-learning, group learning, professional community learning, network learning). In addition, it is important to find such words that are equally understood both in the professional environment and among non-specialists;

- thirdly, in relation to the priority development, in all legislative and regulatory acts the human factor possessing efficient practice-based, technological and timely development tools is proclaimed as a priority for realization of the national educational potential that would ensure the international quality standard of education and hence the increased requirements to the quality of the educational process and teaching theory and practice outcomes;

- fourthly, integrative evolutionary transformations related to the value-motivational purposes, implementation of efficient contracts and renewal, public and professional accreditation and certification of educational programs (learning outcomes);

- fifthly, success in ensuring of proper educational quality provided today is guaranteed both by organizations and teachers especially within implementation of network interaction. Competence-based education with a feedback in relation to the tempo of promoting the trajectory of educational program assimilation strengthens the integrative tendencies in the educational process that in addition to the project-oriented approach in realization of educational programs are directly and in many ways connected with the work of experts, consistency of their actions, constant partnership, complementarity of participants and stakeholders as well as free movement of best practices. The lack of ability to do everything at once and well at the highest professional level involves drawing up a realistic schedule for the mastering of competences' matrix and the balance of forces, deadlines and priorities.

References

- Bulavinova, M. P. (2014): Reformirovanie vysshego obrazovaniya: zarubezhnyj opyt: ref. sb. / RAN. INION. Centra nauchno-informacionnyh issledovanij po nauke, obrazovaniju i tehnologijam.
- Kuz'mina, N. B. (2014): Jeftektivnyj universitet: perezagruzka / N. B. Kuz'mina, Zh. V. Shakirov. M.: MGIMO.
- Nikolaevskaya, O. A. (2014): Nejromenedzhment kak instrument organizacionnogo proektirovaniya sistemy upravleniya rossijskimi predpriyatijami. [Jeftronnyj resurs]. - URL: <http://uecs.ru/uecs71-712014/item/3148-2014-11-12-08-03-58> (data obrashhenija: 5.03.2015).
- Smorgunov, L. M. (2001): Setevoj podhod k politike i upravleniju. Polis, № 3, 20-29.

Olga Nikolaevskaya

PhD in Economics (Candidate of Science), Associate Professor

South Ural State University

Chelyabinsk, Russia

dizain80@mail.ru

МЕЙЛИКАН АЛТЫБАЕВНА АЛТЫБАЕВА / MEILIKAN ALTUBAEVA

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**TEACHER'S PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL COMPETENCE AS A
CONDITION FOR EDUCATIONAL QUALITY IMPROVEMENT**

Аннотация / Abstract

В статье рассматривается повышение уровня методической компетентности будущих учителей математики в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания математики». Описывается модель формирования методической компетентности.

The article discusses the rise of the methodical competence level of future mathematics teachers within studying the discipline “Methods of teaching mathematics”. The model of methodical competence formation is described.

Ключевые слова: методическая компетентность, компетентностный подход, учитель математики

Key words: methodical competence, competence approach, teacher of mathematics

Изменения, произошедшие в Кыргызстане на рубеже столетий, и последующий сложный период преодоления созданных проблем привели к существенному ослаблению позиций высшей школы в педагогическом образовании. Утрата престижности педагогической профессии в стране в целом дополнительно обострила ситуацию. Как следствие, многие школы, старающиеся встать на путь модернизации образовательной системы, сталкиваются с серьезными кадровыми проблемами, ощущают недостаток в молодых специалистах требуемой квалификации, остроту вопроса преемственности при смене поколений педагогических работников различного уровня. Дополнительные сложности в решении этих задач связаны с переходом образовательной системы Кыргызстана на многоуровневую подготовку специалистов.

В реформировании школьного образования тесно увязываются проблема содержания общего образования, разработка методов реализации этого образования и подготовка учителя, способного реализовать новое содержание образования адекватными методами обучения и воспитания. Можно констатировать, что большинство проблем качества образования не были решены в процессе модернизации общего образования из-за отсутствия опережающей подготовки учителей к реализации введенных новшеств.

Как известно, подготовка кадров должна базироваться на системе требований к специалисту, которая определяет его возможности для достижения успеха. Такая система предусматривается в государственных образовательных стандартах нового поколения на основе компетентностного подхода, которые реализуются в Кыргызской Республике с 2012/2013 учебного года. Новый государственный образовательный стандарт, в отличие

от предыдущих, которые стандартизировали содержание образования, определяет обязательный перечень компетенций для каждого направления подготовки, стандартизирует результаты образования, выраженные в компетентностях студентов, основное внимание уделяет условиям достижения конкретных результатов обучения и умению каждого студента учиться самостоятельно [3]. Дополнительный перечень универсальных и профессиональных компетенций определяет и формирует вуз. Если традиционный подход к формированию основной образовательной программы и учебного плана в своей основе содержит перечень дисциплин, которые необходимо изучить в ходе реализации образовательного процесса, то при реализации компетентностного подхода будет четко определено, при изучении каких дисциплин и как будет развиваться каждая компетенция. Это означает, что за качество образования отвечает, прежде всего, высшее учебное заведение. В этих условиях основная образовательная программа по направлению подготовки, которую разрабатывает вуз, является базисом в оценке качества образования.

Вопросы качества профессиональной подготовки учителя всегда были актуальными в педагогической науке и практике. Но в современных условиях понятие качества образования углубляется, наполняется новым содержанием. Основным критерием качества профессиональной подготовки является «развитость у выпускника способности применять сформированные компетенции для эффективного решения разнообразных социально-профессиональных задач, в том числе высокой степени сложности» [4, с. 7].

Современная система высшего образования характеризуется тем, что основным мерилom качества образования выпускника является его профессиональная компетентность. Ю. Г. Татур сформулировал основные особенности выпускника вуза на основе компетентностного подхода:

«Во-первых, от него требуется не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений, как в мире технологий, так и в общественной жизни. Специалист с высшим образованием должен быть готов к созданию нового в сфере своей профессиональной деятельности. Он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов, проявляя творческое, созидательное мышление.

Во-вторых, достижения современной науки и техники, отраженные в образовании специалиста, позволяют ему быть не только созидателем, но и разрушителем. Причем негативные последствия своей “успешной” деятельности человек ощущает на себе все более отчетливо. Компетентным может быть назван только тогда, когда он полностью отдает себе отчет как о социальной значимости своей профессиональной деятельности, так и о возможных ее негативных последствиях для природы, общества и мира на земле.

В-третьих, общество ждет от специалиста с высшим образованием как носителя свободного духа демократических убеждений и гуманистических ценностей успешной деятельности в социальной сфере» [5, с. 8].

При этом, как отмечал А. А. Вербицкий, «для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи, с готовыми ответами» [2, с. 29].

Компетентность – степень овладения некоторой деятельностью. Одним из видов деятельности учителя математики, как и учителя любого другого предмета, является профессионально-педагогическая деятельность, в частности деятельность преподавания математики учащимся. Эту деятельность называют методической. Под методической компетентностью учителя математики понимается определенная степень овладения организацией педагогического процесса, обеспечивающего освоение математики учащимися, т. е. методическая компетентность учителя математики проявляется через умения проектирования, организации и управления процессом обучения математике.

Методическая компетентность учителя математики – это совокупность методических знаний, операционно-педагогических и психолого-педагогических умений, формируемых в процессе профессиональной подготовки учителя математики, а также технологической готовности профессионально использовать в учебном процессе современные информационные и коммуникационные обучающие технологии, методики и приемы, адаптируя их к различным педагогическим ситуациям.

Как подчеркивают специалисты, профессионализм учителей, их готовность к научно-педагогической деятельности предполагает владение методической, психологической, коммуникативной, организаторской, рефлексивной и акмеологической компетенциями.

От того, насколько методически грамотно учитель организует педагогический процесс, связанный с освоением учащимися структурных составляющих математики (математические понятия, алгоритмы, теоремы, задачи и содержательные линии математики), зависит успешность обучающихся. Отсюда следует, что методики формирования математических понятий, умений, изучение теорем, обучение решению математических задач, освоение содержательных линий математики должны войти в обязательную (базовую) часть методической подготовки учителя. В базовый компонент также включается методика конструирования и анализа урока математики. Таким образом, методическую компетентность учителя математики можно рассматривать как определенную степень овладения методиками базового компонента.

Можно выделить следующие условия, обеспечивающие формирование методической компетентности учителя математики:

- глубокие знания в области предмета обучения (математики), понимание принципов, концептуальных идей, заложенных в той или иной технологии обучения;
- свободное владение широким спектром отдельных методов, приемов проектирования, организации и управления процессом обучения в школе;
- наличие умений соотнесения логики построения системы методов обучения, организации деятельности учащихся в рамках педагогической технологии с реальными личностными характеристиками учеников, обеспечивающими правильность выбора технологии.

Об адекватном становлении методической компетентности учителя математики можно говорить, если студент владеет содержанием предметной

области «Математика»; знает и владеет определенным количеством методов и практических приемов по реализации учебно-воспитательного процесса; имеет личностные качества и умения, способствующие выбору таких средств и приемов педагогического воздействия, которые наиболее соответствуют целям и задачам, содержанию определенной темы; освоил и развил профессионально значимые ценности педагогического труда, в том числе ценности цели профессиональной деятельности, ценности принятия и осмысления инновационных компонентов профессиональной деятельности, ценностного отношения к профессиональному идеалу.

Обозначенные аспекты выявляются в процессе формирования методической компетентности в рамках дисциплины «Методика преподавания математики» (МПМ), которая является базовым курсом бакалаврской программы «Физико-математическое образование» (профиль «Математика»).

Курс МПМ интегрирует психолого-педагогические предметные и методические знания, что и определяет некоторые особенности формирования методической компетенции [1].

В данном исследовании нами разработана модель формирования методической компетентности будущего учителя математики в процессе изучения курса МПМ, обоснованы и представлены в виде наглядной схемы педагогические условия, принципы, формы, методы, средства обучения, влияющие на формирование методической компетентности будущих учителей математики.

Модель обеспечивает упорядочение и взаимосвязь всех субъектов данного процесса и включает в себя: этапы реализации исследуемого процесса (подготовительный, адаптационный, творческий); пространство субъектно-объектных отношений (субъекты – руководители, методисты, педагоги и др., объекты – будущие учителя математики); уровни социального взаимодействия (вуз, школа, межличностный); социально-педагогические условия, на основе которых осуществляется данный процесс.

Разработанная модель формирования методической компетентности учителя математики основана на системном, технологическом и личностно-деятельностном подходах и включает следующие компоненты:

- социальный заказ общества на подготовку специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности;
- цели и задачи формирования методической компетентности учителя математики;
- процесс формирования методической компетентности будущего учителя математики и его основные компоненты;
- принципы формирования методической компетентности учителя математики;
- содержание учебного материала по методике преподавания математики, учебные и учебно-методические пособия;
- методы, формы и средства процесса формирования методической компетентности учителя математики;
- критерии оценки уровней сформированности методических компетентностей учителя математики;

- результат деятельности – положительная динамика формирования методической компетентности учителя математики.

С 2014/2015 учебного года в Ошском государственном университете апробируется разработанная нами модель формирования методической компетентности у студентов-бакалавров программы «Математика». Основной целью внедрения модели в образовательный процесс вуза является выявление факторов, эффективно влияющих на формирование методической компетентности будущих учителей в процессе их обучения.

Формирование и развитие методической компетентности будущего учителя осуществляются в образовательном, научно-исследовательском и воспитательном процессах. Интеграция этих процессов повышает качество подготовки.

Компетентностный состав методической компетенции учителя математики включает в себя:

- знания и навыки в области теории, технологии и методики преподавания математики, педагогики, психологии;
- владение методической терминологией;
- коммуникативную компетентность;
- готовность, способность, умение развивать предметную компетентность учащихся;
- методические умения (планирование и анализ педагогической деятельности, реализация педагогической деятельности и др.);
- дидактические и творческие способности, способность применять имеющиеся знания на практике.

В государственном стандарте этого направления требуется сформировать 6 общенаучных, 5 инструментальных, 5 социально-личностных, 6 профессиональных компетенций и еще 8 специальных компетенций для профиля «Математика». С учетом мнения работодателей вузом были добавлены некоторые компетенции для будущих учителей математики.

Например, профессиональная компетенция ПК-4 «Владеет способами решения методических проблем (модели, методики, технологии и приемы обучения) и способен применять технологии оценивания качества обучения» [3, с. 29] является одной из методических компетенций.

В ее содержание входят:

- *знание* (педагогические технологии, контрольно-регуляционный компонент целостного педагогического процесса, планируемые результаты обучения);
- *умение* (проектировать образовательный процесс, соответствующий общим закономерностям и особенностям возрастного развития личности, с использованием современных технологий; организовывать внеучебную деятельность учащихся; учитывать различные контексты, в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; учитывать в педагогическом воздействии различные особенности учащихся; использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования);
- *владение* (различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами взаимодействия с другими

субъектами образовательного процесса; способами педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся).

Нами определены следующие критерии сформированности этой компетенции у будущего учителя математики:

- *в области знания:* распознает современные методики и технологии для обеспечения качества обучения математике в основной школе; описывает современные методики и технологии для обеспечения качества процесса обучения математике в основной школе; перечисляет современные методики и технологии обучения математике; отбирает современные методики и технологии для обеспечения качества процесса обучения математике; перечисляет, дает определения современным методам диагностирования достижений учащихся; сопоставляет характерные особенности современных методов диагностирования достижений учащихся; обсуждает условия применения современных методов диагностирования достижений учащихся в обучении математике;

- *в области умения:* осуществляет планирование процесса обучения математике; проводит анализ и самоанализ процесса обучения; свободно применяет современные методики и технологии для обеспечения качества процесса обучения математике; соотносит успешность практической деятельности с методиками и технологиями для обеспечения качества обучения математике; осуществляет поиск новых методик и технологий для обеспечения качества обучения математике; применяет современные методы диагностирования достижений учащихся по математике на практике; анализирует эффективность применяемых методов в данной педагогической ситуации; создает пакет диагностических методик в соответствии с ситуацией обучения математике;

- *в области владения:* устанавливает эффективную коммуникацию для решения профессиональных задач и обеспечения качества обучения математике; разрабатывает план диагностирования достижений учащихся; использует диагностические методики в ходе педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения учащихся.

Формирование методической компетентности студентов реализуется на лекционных, практических и лабораторных занятиях, при выполнении самостоятельной и курсовой работы по МПМ, при прохождении адаптационно-педагогической, профессионально-базовой и профессионально-профильной практики в научно-исследовательской работе.

Можно заметить, что потенциально большей продуктивностью в плане формирования методической компетентности будущих учителей математики отличаются практические, семинарские занятия и различные виды практик.

Эффективность модели формирования методической компетентности будущего учителя математики может подтвердить анализ проведенной экспериментальной работы. В настоящее время проводятся констатирующий и обучающий эксперименты.

Таким образом, процесс формирования компетентного учителя в педвузе, как и других специалистов, опирается на требования потребителей к компетентному уровню выпускника, а также абитуриента, обладающего

компетентностной готовностью к обучению в вузе. Процесс формирования компетентного учителя поддерживается управляющими, ограничивающими воздействиями (государственный стандарт, компетенции, компетентные уровни) и ресурсами (преподаватели, методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение, условия прохождения педагогической практики).

Литература / References

1. Алтыбаева, М., Турдубаева, К. Формирование профессиональной компетентности в курсе методики преподавания математики // Вестник Томского ГПУ. – 2012. – № 2. – 53-57 с.
2. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (бакалавр). – Бишкек, 2003. – 23-40 с.
4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. – Минск : РИШВ, 2009. – 336 с.
5. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

Мейликан Алтыбаевна Алтыбаева
кандидат педагогических наук, доцент
Ошский государственный университет
Ош, Кыргызстан
meilikanalt@rambler.ru

Meilikan Altybaeva
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Osh State University
Osh, Kyrgyzstan
meilikanalt@rambler.ru

**ЛЕОНИД ГРИГОРЬЕВИЧ КУЦ, ЭДУАРД ВЛАДИМИРОВИЧ
КОРАБЕЛЬНИКОВ, БОРИС НИКОЛАЕВИЧ САВЧЕНКО, ЕЛЕНА
НИКОЛАЕВНА БУКРЕЕВА / LEONID KUTS, EDUARD KORABELNIKOV,
BORIS SAVCHENKO, ELENA BUKREEVA**

**КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ (ИЗ
ПРАКТИКИ ФГКОУ «СТАВРОПОЛЬСКОЕ ПРЕЗИДЕНТСКОЕ
КАДЕТСКОЕ УЧИЛИЩЕ»)**

**COMPLEX SYSTEM OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A SOCIAL AND
CULTURAL BASIS FOR THE FORMATION OF CADET SCHOOL
STUDENTS' COMPETENCES (FROM THE PRACTICE OF FSSEI
"STAVROPOL PRESIDENTIAL CADET SCHOOL")**

Аннотация / Abstract

Статья посвящена вопросам эффективного функционирования комплексной системы воспитательной деятельности в условиях современных кадетских общеобразовательных учреждений России с учетом компетентностной модели выпускника, инновационной образовательной среды и социокультурных условий формирования компетенций.

The article covers the questions of effective functioning of the complex system of educational activity in the conditions of modern cadet educational institutions in Russia. Competence-based model of the graduate, innovative educational environment and social and cultural conditions of competences' formation are taken into account.

Ключевые слова: личность, кадет, система воспитательной деятельности, ключевые компетенции кадета, социокультурная среда, цель воспитательной деятельности, направления воспитания

Key words: personality, cadet, system of educational activity, key competences of the cadet, social and cultural environment, purpose of educational activity, direction of education

В современном российском обществе стратегическая установка образования превращает его из отдельной специфической сферы жизнедеятельности в многофакторный полифункциональный социальный комплекс, объединяющий в себе целевые, ценностные и функциональные особенности экономики, здоровьесбережения, государственного и общественного управления, социальной защиты и поддержки различных поколений. В перспективном приближении образовательные результаты могут быть сформулированы как проектирование «человека будущего» для будущего страны.

В заданном контексте стратегические цели образования носят ярко выраженный социально-личностный характер, что предполагает формирование свободной, развитой, конкурентоспособной личности, востребованной обществом и государством, активно участвующей в процессе производства и воспроизводства, стимулирующей общественное развитие. Исходя из этого одним из объектов образовательной деятельности является система приоритетных ценностей общества и личности, а следовательно, и существенно аксиологическая ориентация образования, обеспечивающая сочетание традиционных и новых гуманистических ценностей, задающая нравственный идеал воспитания. В этой связи основным критерием оценки эффективности образовательной деятельности может являться уровень развития личности, реализации и самореализации ее потенциала, ее готовности и способности к творчеству, стрессоустойчивости, коммуникативности и компетентности. Это обуславливает выделение в качестве важнейшего образовательного ориентира приоритета воспитания и воспитательной деятельности в системе современного российского образования.

Вышесказанное приобретает особую значимость при нахождении ребенка в специфических условиях получения образования, задаваемых, в первую очередь, спецификой самого образовательного учреждения. Это особенно актуально для кадетских общеобразовательных учреждений России (таких, например, как ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище» (далее – училище, СПКУ)), которые должны сочетать в себе общую универсальную гуманистическую направленность воспитания и явную военную профилизацию, предполагающую акцентирование внимания на воспитании будущих защитников Отечества, стимулируя их мотивацию к продолжению военного образования. Решение поставленной задачи обуславливает необходимость создания комплексной централизованной системы воспитательной деятельности, эффективной для формирования активной, социально-ответственной, всесторонне развитой личности воспитанника учебных курсов 5-11 классов как составной части единой системы образования училища. Подобная система воспитательной деятельности может быть разработана на основе положительного опыта воспитательной работы педагогического коллектива училища и должна отражать основные направления деятельности в решении ключевых проблем подростков на определенном этапе взросления.

Методологическая основа воспитания кадета в училище определяется, в первую очередь, парадигмальными подходами к проектированию, конструированию и реализации воспитательной деятельности в условиях общего образования, в числе которых можно выделить в качестве приоритетных следующие:

1. Воспитательная система – сложная педагогическая система, призванная интегрировать все воспитательные воздействия, направленные на ребенка, в целостный педагогический процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания. Воспитательная система конкретного образовательного учреждения занимает определенное положение в иерархии воспитательных систем: государственная,

региональная, локальная и система самого учреждения. Она имеет особенные черты, которые отражают конкретные условия воспитания: контингент воспитанников, традиции, особенности среды, возможности педагогического коллектива, творческий интерес руководителя [1, с. 10-12].

2. Воспитанник СПКУ (кадет) является наивысшей ценностью, обладает большими потенциальными возможностями развития и саморазвития, реализуемыми посредством создания определенных стимулирующих условий.

3. Цель воспитания – формирование у воспитанников личности с субъектной позицией, физически и духовно развитой, адаптированной к современным условиям жизни, готовой к военной или иной государственной службе, способной к ответственному, социально и лично значимому выбору на основе самопознания и саморазвития.

4. Содержание воспитания обеспечивает активную позицию кадета в воспитательной деятельности, организуемой педагогом (классным руководителем, воспитателем класса, старшим воспитателем курса, педагогом-организатором, психологом и др.) и направленной на создание и передачу социально-ценностных отношений в воспитательной среде училища.

5. Воспитательная деятельность строится на:

- личностном подходе, активно использующем методы самовоспитания, самопознания и самореализации, самодеятельности и самоуправления кадета, позволяющие обеспечить педагогам позицию соучастника;
- комплексном подходе к решению задач воинского, патриотического, правового, нравственного и эстетического воспитания кадета.

6. Социально-психолого-педагогическая поддержка как основной подход в организации и сопровождении воспитания кадета СПКУ, предполагающая оказание помощи кадетам в самовоспитании, самопознании и самореализации, самодеятельности и самоуправления.

7. Обеспечение формирования и успешной реализации комплекса воспитательных отношений, воплощаемых в трех равнозначных и взаимообуславливаемых формах: рациональной, эмоциональной и поведенческо-деятельностной.

Перечисленные методологические позиции определяют основные признаки воспитательной деятельности, организуемой и реализуемой в СПКУ:

- целенаправленность собственно воспитательной работы и ее компонентов как способность спланировать достижение поставленной цели с позиции сочетания адаптации и индивидуализации кадета;
- триединство воспитания кадета как единство средства, процесса и результата;
- диалогичность воспитания в различных диадах: «взрослый – ребенок», «педагог – кадет», «кадет – кадет», «общество – кадет», «класс – кадет» и др.;
- оптимальность воспитательной среды, выражающаяся в наличии необходимого и достаточного для решения поставленных задач;
- творческий характер воспитания, позволяющий обеспечить фасилитационный характер воспитательного процесса.

Принципы функционирования концепции воспитательной работы училища:

- 1) принцип личностного подхода: уважение своеобразия каждого кадета с опорой на естественный процесс саморазвития формирующейся личности;
- 2) принцип социальной адекватности: осознание социальной защиты и поддержки, готовность к социальной самозащите;
- 3) принцип учета возрастных особенностей воспитанников;
- 4) принцип сотворчества: сотрудничество педагогов и кадет, совместный поиск наиболее эффективных и интересных форм и видов деятельности;
- 5) принцип дифференциации: отбор форм и методов работы с учетом индивидуальных особенностей всех участников воспитательного процесса;
- 6) принцип культуросообразности: формирование личности выпускника СПКУ на лучших примерах русской истории (в том числе, военной), культуры, приобщение к ценностям мировой культуры и истории;
- 7) принцип успешности: вера в свои силы, успех как основа раскрытия потенциала, заложенного на уровне актуального развития;
- 8) ценностный принцип: отбор и определение ценностных отношений как содержания воспитательного процесса;
- 9) линейно-концентрический (спиралеобразный) принцип: структурирование материала программы по возрастным группам при психолого-педагогическом учете возрастных особенностей развития воспитанников – последовательное расположение каждого блока для каждого возрастного периода;
- 10) принцип целостности, продиктованный сложной психологической природой отношений.

Главными условиями успешности воспитательной работы в СПКУ являются:

- 1) обеспечение в деятельности различных типов воспитательных отношений (авторитарных, свободного воспитания, разумной опеки);
- 2) создание благоприятной среды для реализации потенциальных возможностей каждого кадета, что должно привести в конечном итоге к самоактуализации личности кадета;
- 3) сочетание различных приемов воспитательного воздействия: авансированного доверия, компромисса, опоры на положительное, оставление наедине с собой, подкрепление положительного, создание ситуации успеха, «Я-сообщение», «Ты-сообщение» и др.;
- 4) применение оптимальных и адекватных задачам и условиям конкретной воспитательной ситуации методов, форм и технологий воспитания.

Основополагающим ориентиром воспитательной деятельности в СПКУ служит модель кадета Ставропольского президентского кадетского училища.

Центральным звеном представленной модели является спроектированный образ выпускника училища, обладающего определенным набором качественных характеристик как основой его ключевых компетенций, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Социокультурная среда формирования компетенций при этом должна отвечать требованиям многокомпонентности, взаимообусловленности и включать в себя инновационную образовательную среду СПКУ, систему социального партнерства училища, собственно условия реализации воспитательной деятельности и характеристики кандидата в кадеты, которые посредством индивидуальных достижений преобразуются в компетенции кадета-выпускника СПКУ. Наглядным практическим подтверждением этому являются цели воспитательной деятельности, формулируемые для каждого учебного курса.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 5 классов: формирование личности с активным адаптивным поведением, способной к выполнению роли «субъекта общения» в условиях моногендерного образовательного учреждения пансионного типа, готовой к продуктивному сотрудничеству с кадетами и педагогами в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, учебно-инновационной и других видах деятельности.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 6 классов: формирование духовно-нравственной личности, способной соизмерять свои поступки с нравственными ценностями семьи, общества, человечества (в том числе, с учетом поликультурного и полиэтнического социально-образовательного пространства), готовой к активному процессу познания в области науки и творчества посредством индивидуальной и коллективной деятельности (в первую очередь, на уровне сплочения класса и учебного курса).

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 7 классов: формирование гражданина с социально активной позицией, осознающего свои права и обязанности перед страной, готового к действиям по ее защите, умеющего приобретать знания и применять их на практике, в том числе через организацию конструктивного диалога и сотрудничества, способного к адекватной оценке и самооценке собственных поступков и поступков других кадет.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 8 классов: формирование самостоятельной личности, физически, психически и социально здоровой, творческой, умеющей ценить себя и уважать других, способной к самоорганизации, самовоспитанию и саморазвитию через становление межличностных отношений в коллективе (с другими кадетами и педагогами) и социуме, готовой к построению и реализации системы наставничества с кадетами младших курсов.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 9 классов: формирование личности с приоритетной ценностью здоровья (физического, социального, психического), уважающей закон и правопорядок, ориентирующейся в многообразии профессий (с приоритетностью военных профессий и профессий государственной службы), способной к установлению и поддержанию дисциплины в кадетском коллективе, способной к самоорганизации и самоконтролю.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 10 классов: формирование личности, осознанно выбирающей здоровую

жизнедеятельность, понимающей значение, роль и место будущей профессиональной деятельности в обеспечении безопасности и устойчивого развития страны, демонстрирующей активную гражданскую позицию и позитивное отношение к жизни, способной к успешной социальной адаптации, активно использующей ресурсы самоуправления для организации, самоорганизации, саморегулирования и самоконтроля жизнедеятельности кадетского коллектива.

Цель воспитательной деятельности на учебном курсе 11 классов: формирование самодостаточной компетентной высокообразованной личности, способной к самоорганизации и саморегулированию поведения на основе сформированной системы духовно-нравственных ценностей и правил воинской вежливости, являющейся примером для кадет младших курсов в вопросах дисциплины, правопорядка и коммуникаций, готовой к исполнению гражданского и воинского долга перед страной и обществом, демонстрирующей культуру здорового образа жизни в повседневности, владеющей приемами профессионального самоопределения, саморазвития и самообразования.

При этом успешная реализация поставленных целей воспитательной деятельности возможна при следующей ее уровневой дифференциации: на уровне училища, отдела, курса и класса. Например:

на уровне училища: организацию и контроль воспитательной деятельности в СПКУ осуществляют начальник училища и заместитель начальника училища по воспитательной работе;

на уровне отдела:

- 1) общую координацию воспитательной деятельности в СПКУ осуществляет заведующий отделом воспитательной работы;
- 2) координацию и организацию воспитательной деятельности по конкретным направлениям в СПКУ осуществляют:
 - методист по воспитательной работе;
 - методист по социальной работе;
 - педагог-организатор училища;
 - культурорганизаторы училища;
 - председатель кадетского самоуправления училища, заместители председателя кадетского самоуправления училища по учебной работе, культурно-досуговой работе, спортивной работе, председатели учебных курсов;

на уровне курса: координацию и организацию воспитательной деятельности на учебном курсе осуществляют:

- старший воспитатель курса;
- педагог-организатор курса;
- председатель кадетского самоуправления курса, заместители председателя кадетского самоуправления курсов по учебной работе, культурно-досуговой работе, спортивной работе, командиры классов;

на уровне класса: координацию и организацию воспитательной деятельности в классе осуществляют:

- воспитатели класса;

- командир класса, командиры отделений.

Формирование указанных компетенций и достижение заявленных целей может быть распределено в рамках основных направлений воспитательной деятельности кадетского образовательного учреждения, обладающих выраженной спецификой, обусловленной спецификой собственного кадетского образования. В качестве примера приведем основные положения воспитания положительного отношения к труду и творчеству у кадет.

Целью воспитания положительного отношения к труду и творчеству кадет СПКУ является формирование у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии, приобретение начального опыта общественно значимой деятельности, конструктивного социального поведения.

Задачи воспитания в рамках направления дифференцированы по курсам обучения:

5 классы:

- сформировать у кадет представления об уважении к человеку труда, о ценности труда и творчества для личности, общества и государства;
- развивать сознательное отношение к труду, формирование соответствующих знаний и убеждений;
- организовать общественно полезную трудовую деятельность, производительный труд учащихся, для последующего формирования у них трудовых умений и навыков, способности к творчеству.

6 классы:

- сформировать потребностно-мотивационный компонент трудовой деятельности и позитивно эмоционально-ценностное отношение к ней (потребность в труде, интерес к трудовой деятельности, переживание радости от процесса труда, гордость за трудовые успехи, чувство долга и ответственности и т. п.);
- создать условия для развития возможностей кадет 6-х классов с ранних лет получить знания и практический опыт трудовой и творческой деятельности как неперемного условия экономического и социального бытия человека;
- формировать компетенции, связанные с процессом выбора будущей профессиональной подготовки и деятельности, с процессом определения и развития индивидуальных способностей и потребностей в сфере труда и творческой деятельности;
- формировать лидерские качества и развитие организаторских способностей, умение работать в коллективе, воспитание ответственного отношения к осуществляемой трудовой и творческой деятельности;
- создать дополнительные условия средствами дополнительного образования для психологической и практической готовности обучающегося к труду и осознанному выбору профессии.

7 классы:

- способствовать развитию самостоятельности воспитанников в повседневной деятельности;

- систематически проводить мероприятия на укрепление трудовых навыков;
- познакомить с многообразием возможностей профессиональной деятельности и умениями, необходимыми для овладения профессией.

8 классы:

- формировать представление о стратегических приоритетах развития страны и своих месте и роли в этом процессе;
- формировать на основе фасилитации навыки самоорганизованности, самодисциплины, планирования собственной деятельности;
- формировать навыки сотрудничества и самостоятельной деятельности в различных сочетаниях.

9 классы:

- обеспечить профессионализацию и самоопределение воспитанников;
- создать условия для предвосхищения кадетами своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам общества: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;
- сформировать у кадет навыки построения своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя: чего я хочу и как я намерен действовать.

10 классы:

- овладеть основами современной информационной культуры;
- сформировать компетенции, необходимые для безопасного освоения поликультурного информационного пространства;
- обеспечить становление адекватной личной позиции по отношению к профессионализму в военной сфере и способам его достижения.

11 классы:

- овладеть основами организационной культуры училища, участвовать в ее построении и развитии;
- сформировать потребность в самообразовании и саморазвитии на протяжении всей жизни.

В контексте представленных задач содержание воспитательной деятельности также выражено дифференцировано:

5 классы: формирование позитивного отношения к учебной и учебно-трудовой деятельности, общественно полезным делам, понимания необходимости научных знаний для развития личности и общества, их роли в жизни, труде, творчестве. Образование начальных системных представлений о природе труда, его роли в создании материальных, социальных и культурных благ. Обеспечение трансляции знаний и уважения трудовых традиций своей семьи, трудовых подвигов старших поколений. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

6 классы: формирование нетерпимого отношения к лени, безответственности и пассивности в образовании, труде, службе, бережного отношения к результатам своего труда, труда других людей, к имуществу

училища, учебникам, личным вещам. Выработка умений поддержания чистоты и порядка в классе и училище, готовности содействовать в благоустройстве училища и его ближайшего окружения. Обеспечение понимания значения знаний для практической деятельности, готовности применять знания в труде, общественной жизни, в быту. Освоение основ культуры умственного труда, информационной культуры, навыков самостоятельной познавательной деятельности, умения творчески и критически работать с информацией из разных источников. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

7 классы: обеспечение осознания духовно-нравственных основ образования, труда, важности непрерывного образования и самообразования в течение всей жизни. Формирование общих представлений о трудовом законодательстве. Знакомство с профессиональной деятельностью и жизненным путем своих родителей и прародителей, участие в организации и проведении презентаций «Труд нашей семьи», «Профессии моего рода», «Служба моих предков». Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

8 классы: формирование общих представлений о научно-техническом прогрессе, стратегических задачах модернизации социально-экономической жизни страны, развитии наукоемкого производства, инфраструктуре научно-производственной сферы страны. Формирование позитивного отношения к учебной и учебно-трудовой деятельности, общественно полезным делам, умение осознанно проявлять инициативу и дисциплинированность, выполнять работы по графику и в срок, следовать разработанному плану, отвечать за качество и осознавать возможные риски. Приобретение умений и навыков сотрудничества, ролевого взаимодействия со сверстниками, взрослыми в учебно-трудовой деятельности. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

9 классы: формирование готовности к профессиональному выбору (умение ориентироваться на рынке труда, в мире профессий, в системе профессионального образования, соотносить свои интересы и возможности с профессиональной перспективой, получать дополнительные знания и умения, необходимые для профессионального образования). Выработка умения планировать образовательную и трудовую деятельность, рационально использовать время, информацию и материальные ресурсы, соблюдать порядок на рабочем месте, осуществлять коллективную работу, в том числе при разработке и реализации учебных, учебно-исследовательских и учебно-трудовых проектов. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

10 классы: формирование системных знаний об информационной культуре, умение творчески и критически работать с информацией из разных источников; потребность в эффективной информационной деятельности, безопасной для духовно-нравственного, психологического и физического здоровья; приобретение компетенций, необходимых для безопасного освоения поликультурного информационного пространства. Участие во встречах и беседах с выпускниками военных образовательных учреждений, знакомство с

биографиями выпускников, показавших достойные примеры героического служения, высокого профессионализма, нравственного, творческого отношения к службе, труду и жизни. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

II классы: освоение основ организационной культуры, навыков самодисциплины самоорганизации, ответственности, исполнительности, настойчивости в учении, труде и службе; осознание единства индивидуальной и коллективной работы в процессе овладения знаниями, непрерывного образования и самообразования в течение всей жизни, трудовой деятельности, исполнения воинской службы. Участие в экскурсиях на предприятия, в научные организации, воинские части, в ходе которых происходит знакомство с различными видами труда, с различными профессиями. Участие в различных видах общественно полезной деятельности на базе училища и окружающего социума.

Проиллюстрированный на примере социально-личностный характер воспитательной деятельности в условиях кадетских образовательных учреждений позволяет, с нашей точки зрения, обеспечить стабильное успешное функционирование и развитие комплексной системы воспитательной деятельности с учетом требований, предъявляемых к ней социокультурной средой формирования компетенций воспитанников кадетских училищ.

Литература / References

1. Шамова, Т. И., Шибанова, Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М. : ЦГЛ, 2003. – 200 с.

Леонид Григорьевич Куц
кандидат военных наук, доцент
ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище»
Ставрополь, Россия

Leonid Kuts
PhD in Military Sciences (Candidate of Science), Associate Professor
FSSEI “Stavropol Presidential Cadet School”
Stavropol, Russia

Эдуард Владимирович Корабельников
ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище»
Ставрополь, Россия

Eduard Korabelnikov
FSSEI “Stavropol Presidential Cadet School”
Stavropol, Russia

Борис Николаевич Савченко
кандидат педагогических наук
ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище»
Ставрополь, Россия

Boris Savchenko
PhD in Pedagogy (Candidate of Science)
FSSEI “Stavropol Presidential Cadet School”
Stavropol, Russia

Елена Николаевна Букреева
кандидат педагогических наук, доцент
ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище»
Ставрополь, Россия

Elena Bukreeva
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
FSSEI “Stavropol Presidential Cadet School”
Stavropol, Russia

**АЛЬФИЯ СЕРГЕЕВНА СУЛТАНОВА, ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
ИВАНОВА / ALFIYA SULTANOVA, IRINA IVANOVA**

**«ПАРАИНКЛЮЗИВНОЕ» ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ
ОСНОВНЫХ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

**“PARAINCLUSIVE” EDUCATION OF CHILDREN AS ONE OF THE MAIN
PERSPECTIVE TRENDS OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT**

Аннотация / Abstract

В статье рассматривается проблема получения общего образования детьми с пограничными расстройствами. Этот вопрос становится особенно актуальным вследствие повышения распространенности различных патологических состояний в детской популяции.

Для обозначения процесса интеграции подобных детей в образовательный процесс предложен термин «параинклюзивное» образование. Описываются основные причины трудностей «параинклюзивного» образования и пути их преодоления.

The problem of general education of children with borderline disorders is considered in the paper. This question is particularly relevant due to the growth of the number of such children. The authors propose the term “parainclusive” education to refer to the process of integration of children with borderline disorders into the educational process. The main causes of difficulties characteristic for “parainclusive” education and the ways to overcome them are discussed.

Ключевые слова: «параинклюзивное» образование, пограничные расстройства, индивидуальный подход, дети

Key words: “parainclusive” education, borderline disorders, individual approach, children

Качество и социальная справедливость в образовании – это не только проблема получения качественного образования для всех слоев населения вне зависимости от их уровня дохода, места жительства и пр., но и доступность образования для всех детей независимо от состояния их здоровья. В связи с этим хотелось бы привлечь внимание специалистов к проблемам инклюзивного и «параинклюзивного» образования. Этот вопрос становится особенно актуальным вследствие повышения распространенности различных патологических состояний в детской популяции [5; 6].

В различных научных областях достаточно давно начали проводиться исследования, посвященные реализации права на образование нетипичных детей. По нашему мнению, имеется два основных аспекта этой проблемы. Во-первых, инклюзивное образование детей с наличием грубой патологии и, во-вторых, общее образование детей с т. н. пограничными состояниями – «параинклюзивное» образование.

Что касается первого аспекта проблемы, в нашей стране социально-образовательная интеграция детей-инвалидов на практике достигается лишь в единичных случаях. Это происходит, как правило, путем многих усилий со стороны родителей и некоторых специалистов и чаще осуществляется в негосударственных образовательных учреждениях. К сожалению, есть большая вероятность, что эта проблема в ближайшее время не будет решена, несмотря на принимаемые законы об инклюзивном образовании. Это связано с рядом факторов, важнейшие из которых – низкая толерантность к детям-инвалидам в обществе, отсутствие подготовленных педагогических кадров, недостаточная техническая оснащенность образовательных учреждений.

Нам хотелось бы сосредоточиться на втором аспекте указанной проблемы. Уже достаточно давно необходимо обратить внимание на процесс интеграции, который происходит в образовательных учреждениях. Имеется в виду «скрытая», стихийная интеграция детей с пограничной патологией, негрубыми отклонениями в состоянии здоровья, а также детей, ранее имеющих достаточно серьезные отклонения, но с откорректированным дефектом (как правило, после длительной работы с психологами, нейропсихологами, дефектологами, логопедами и другими специалистами). С нашей точки зрения, это явление, происходящее в массовом порядке, недооценено специалистами, работающими в сфере образования. Для обозначения этого явления мы предлагаем термин «параинклюзивное» образование (от др. греч. *παρά* – возле, около).

Данные эпидемиологических исследований, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, свидетельствуют о росте численности детей с пограничными нервно-психическими расстройствами, под которыми имеются в виду нерезко выраженные нарушения, граничащие с состоянием здоровья (в отличие от собственно патологических психических проявлений, сопровождающихся значительными отклонениями от нормы) [1; 2; 5]. К пограничным расстройствам, как правило, относят: минимальные мозговые дисфункции (ММД), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), церебрастенический синдром, нейроциркуляторную дистонию, гипертензионно-гидроцефальный синдром легкой степени и др. Кроме того, к данной категории следует отнести детей, ранее имевших серьезную патологию, но успешно откорректированных – достигших с помощью коррекционных воздействий высокого функционального уровня: детей с расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, с речевой недостаточностью и др. Наконец, пограничные расстройства часто наблюдаются у детей с хроническими соматическими заболеваниями, распространенность которых в последние десятилетия также существенно возросла. Дети с пограничными состояниями в большинстве случаев имеют сохранный интеллект и посещают обычные образовательные учреждения, в которых воспитываются и учатся на общих основаниях («параинклюзивное» образование). Однако при этом возникает ряд проблем, значительно осложняющих процесс обучения ребенка. Эти проблемы связаны со следующими факторами:

1. Трудности, непосредственно связанные с проявлениями имеющейся у ребенка недостаточности. Например, ребенок с астеноневротическим

синдромом утомляем, склонен к усиленной тревожной реакции при вызове к доске, написании контрольных работ и пр. Гиперактивные дети с их импульсивностью, дефицитом произвольного контроля постоянно нарушают правила, не могут подчиняться заданному распорядку, нередко во время занятий своим неадекватным поведением отвлекают других детей, создают помехи педагогам. Этим трудностям зачастую не придают должного значения в дошкольном возрасте, однако затем они крайне осложняют процесс школьного обучения, являются причиной множества конфликтных ситуаций. Практически для всех детей с пограничными состояниями свойственны нейродинамические нарушения: утомляемость, быстрая психическая пресыщаемость, снижение темпа работы или его ускорение при ухудшении качества деятельности, колебания продуктивности деятельности, инертность, длительный период вработываемости. Часто данная категория детей обладает определенными особенностями когнитивной, речевой и моторной сфер. Эти особенности часто приводят к сложностям усвоения различных навыков (письма, чтения, рисования и пр.), снижению школьной успеваемости [4; 7].

2. Трудности, связанные с нарушениями общения с детьми и взрослыми, установлением адекватных социальных связей в коллективе, т. е. расстройства социальной адаптации. Для детей с пограничной патологией характерны разнообразные эмоционально-личностные особенности, препятствующие оптимальной адаптации в коллективе. Например, гиперактивные дети, дети с недостаточностью произвольного контроля легко поддаются на провоцирующее поведение со стороны сверстников, склонны к проявлениям агрессии, к дурашливому поведению, употреблению ненормативной лексики, в ряде случаев – к воровству, прогулам и побегам из образовательного учреждения. У детей с откорректированными расстройствами аутистического спектра может сохраняться т. н. «эмоциональная тупость», недостаточная ориентировка в эмоциональной сфере, излишняя погруженность в свой внутренний мир и пр. У детей с ЗПП зачастую сохраняются эмоциональная лабильность, несформированность чувства дистанции, сензитивность по отношению к себе и невнимание к эмоциям других, что также приводит к устойчивым нарушениям контакта этих детей как с педагогами, так и с детским коллективом.

3. Трудности, связанные с неадекватным поведением педагогического персонала. Зачастую учителя применяют неадекватные воспитательные и педагогические методы, создают негативный образ ребенка («ярлык»), не останавливают или даже поощряют отторгающее поведение со стороны одноклассников и их родителей, провоцируют развитие конфликтных ситуаций. Очень часто родители детей с пограничным расстройством, описывая положение ребенка в школе, употребляют такие слова, как «конфронтация», «постоянная изматывающая борьба». В таких случаях обучение становится психотравмирующей ситуацией, несущей негативные последствия для эмоционального состояния, учебной мотивации, психического здоровья и личностного развития ребенка.

Наш опыт практической работы в данной области, а также проведенные нами исследования показывают, что персонал общеобразовательных учреждений достаточно безграмотен в вопросах психоневрологического

здоровья детей [4]. Практически все опрошенные педагоги не осведомлены о существовании негрубых форм отклонений в развитии, считают, что бывают дети только с серьезными нарушениями, для которых есть специализированные учреждения (называются, как правило, умственная отсталость, шизофрения, детский церебральный паралич). Возникающие в школе проблемы учителя крайне редко связывают с особенностями состояния здоровья ребенка, организации его нервной системы. Нарушения дисциплины, трудности усвоения правил поведения часто объясняются «плохим воспитанием», «избалованностью». Т. о., недостаточно учитывается факт наличия у ребенка пусть негрубой, но все же патологии развития. Часто происходит взаимное перекалывание ответственности родителей и педагогов: родители считают, что в школе не смогли «найти подход» к ребенку, педагоги полагают, что родители неверно воспитывают своего ребенка. В результате возникающие конфликтные ситуации нередко приводят к тому, что родители меняют школу или даже вид обучения (переводят на домашнее обучение или др. формы). На наш взгляд, именно педагог, учитель должен стать примером и «проводником» толерантности к «особым» детям, дефицит которой наблюдается в современном обществе; на практике же, как правило, происходит обратное.

По нашему мнению, основной причиной трудностей «параинклюзивного» образования является то, что гуманистический индивидуальный подход в большинстве случаев только декларируется образовательными учреждениями, но не выполняется на практике. С учетом того, сколько в настоящее время учатся в общеобразовательных учреждениях детей с СДВГ, с последствиями раннего детского аутизма, задержанного развития, с соматическими заболеваниями и пр., необходимо принятие мер в государственном масштабе. Во-первых, необходимо признать обучение детей с наличием негрубых отклонений в состоянии здоровья инклюзивным («параинклюзивным»). Признать, что для обучения данной категории детей требуется реализовать индивидуальный подход, обеспечив родителей и детей дополнительными правами (например, посещать только часть уроков, разрешить двигаться во время урока и пр.). Также необходимо повысить ответственность педагогического состава за предотвращение конфликтных ситуаций, но при этом обеспечить учителей, в классе которых учится ребенок с пограничным состоянием, дополнительными льготами (например, меньшее количество детей в классе, повышенная оплата и пр.). Необходимо проведение обучающих семинаров по повышению грамотности педагогов в вопросах здоровья детей. Также требуется изменение программ педагогических вузов: введение дополнительных курсов по детской пато- и нейропсихологии, неврологии и клинической психологии.

В целом, для успешного «параинклюзивного» образования декларирующийся здоровьесберегающий гуманистический индивидуальный подход в образовании должен стать действительно приоритетным, должен стать стратегическим направлением развития образования.

Литература / References

1. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 448 с.
2. Пальчик, А. Б., Шабалов, Н. П. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных. – М. : МЕД-пресс-информ, 2013. – 380 с.
3. Петренко, Т. С. Гиперкинетическое расстройство в детском возрасте (клиника, модель патогенеза, комплексная терапия) : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 18 с.
4. Султанова, А. С. Проблемы инклюзивного образования детей с синдромом гиперактивности // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире : материалы научной конференции, 16-18 октября 2012 г. / отв. ред. Н. В. Бордовская. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – С. 383-385.
5. Чуркин, А. А. Распространенность психических расстройств в России в 2009 году. / А. А. Чуркин, Н. А. Творогова // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2011. – № 1. – С. 7-15.
6. Шевченко, Ю. С. Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов. – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. – 928 с.
7. Sultanova, A., Ivanova, I. Adaptation to the social environment of preschool children with mild deviations of mental ontogenesis // ISCAR International conference 2011. Rome September 5 to 10, 2011. Abstract of papers. – P. 528-531.

Альфия Сергеевна Султанова
кандидат психологических наук, доцент
Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии
образования
Москва, Россия

Alfiya Sultanova
PhD in Psychology (Candidate of Science), Associate Professor
Institute of psychological and pedagogical problems of childhood of the Russian
Academy of Education
Moscow, Russia

Ирина Анатольевна Иванова
кандидат физико-математических наук
Психологический центр «Сателлит»
Москва, Россия

Irina Ivanova
PhD in Physics and Mathematics (Candidate of Science)
Psychological Centre “Satellite”
Moscow, Russia

**СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БЕЛЯКОВ, ВЛАДИМИР ЖАНОВИЧ КУКЛИН /
SERGEY BELYAKOV, VLADIMIR KUKLIN**

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИКИ И ПРОЦЕДУРЫ

COMPARATIVE EVALUATION IN EDUCATION: METHODS AND PROCEDURES

Аннотация / Abstract

В работе рассматриваются система сравнительной оценки, основанная на алгоритме ранжирования (формирования рейтинга), использующем порядковые шкалы, и модельные результаты применения процедуры для сравнительной оценки подсистем дошкольного и общего образования региональных образовательных систем. Представленные результаты получены в рамках выполнения научно-исследовательской работы «Проведение оценки состояния региональных систем образования и их сопоставление» в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Приводится и обсуждается обобщенная модель системы сравнительной оценки, порядок ее функционирования и последовательность этапов формирования рейтинга с привлечением лиц, принимающих решения, экспертов по направлениям деятельности образовательных систем и специалистов по обработке и анализу информации. Приводятся результаты апробации предложенного подхода для сравнительной оценки региональных систем дошкольного и общего образования.

In this paper we consider a system of comparative evaluation based on the ranking algorithm (rating system) that uses ordinal scales and simulation results of the procedure for comparative evaluation of subsystems namely preschool and general education of regional educational systems. The presented results were obtained as an outcome of the research project “Comparative evaluation of regional educational systems and their comparison” at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. We here propose and discuss a general model of comparative evaluation system, its functioning and a sequence of steps to form the rating involving decision makers, experts in the areas of educational systems and specialists in data processing and analysis. Finally, we give the testing results of the proposed approach for the comparative evaluation of regional systems of pre-school and general education.

Ключевые слова: системы сравнительной оценки, ранжирование,
региональные системы образования, ранговые процедуры
сравнительной оценки

Key words: system of comparative evaluation, ranking, regional educational
systems, ranking procedures of comparative evaluation

В последние годы процедуры сравнительной оценки – «мониторинги» и рейтинги – из методов косвенного информационного воздействия на участников образовательной деятельности превратились в механизмы принятия управленческих решений. При этом из всего спектра существующих процедур сравнительной оценки наибольшее распространение получила процедура формирования рейтинга на основе «взвешенной суммы нормированных показателей (индикаторов)».

Известно, что система образования в целом и ее подсистемы (региональные системы образования, образовательные организации, другие учреждения системы образования) являются, в терминологии системного анализа, сложными адаптивными саморегулирующимися системами с целеполаганием [1; 2]. При этом цели системы в целом и цели подсистем различного уровня в большинстве случаев различаются. Поэтому достижение своих целей подсистемами более высокого уровня иерархии не может быть достигнуто за счет прямого (административного, директивного) управления и требует использования более тонких механизмов целенаправленного воздействия на управляемые объекты. В сложных системах средством согласованного достижения целей выступает целенаправленное формирование среды функционирования подсистем нижних уровней иерархии, в которой цели подсистем оказываются согласованными с целями системы в целом.

В настоящее время в число механизмов «надзора, контроля» и управленческого воздействия на образовательные системы входят разнообразные системы сравнительной оценки – рейтинговые системы, системы мониторинга с рейтинговой составляющей и процедуры сопоставительного анализа. При этом во многих случаях результаты сравнительной оценки не только становятся известными широкому кругу заинтересованных потребителей указанной информации, но и начинают использоваться в качестве оснований для принятия управленческих решений на различных уровнях управления, вплоть до федерального уровня.

В этих условиях задача анализа существующих методик и процедур, определения условий их адекватного использования, формирования требований к обоснованности и корректности их применения, а также условий и форм использования результатов выходит на первый план.

В традиционной постановке задача формирования интегральных показателей деятельности обычно рассматривается в контексте процедуры метрического измерения – процедуры, основанной на обработке входной количественной (числовой) информации в выходной результат – число, используемое далее как количественная мера качества деятельности. При этом для интеграции первичных характеристик в интегральные показатели используется алгоритм аддитивного взвешивания, в котором учет относительной значимости частных показателей для интегральной оценки осуществляется через выбор весовых коэффициентов. Такой подход, показавший свою эффективность в задачах оценивания технических систем, последние годы начинает активно использоваться и в системах интегральной сравнительной оценки сложных социальных и социально-экономических систем. При этом неявно предполагается, что выполняются условия корректности использования процедуры метрического измерения. Однако

такой подход ограничен множеством метрических показателей и не может использоваться в ситуациях, когда частные рейтинги получены в порядковых шкалах. Обычно только часть первичных показателей имеет метрический характер, то есть позволяет количественно сравнивать значения показателей в шкале интервалов. Однако одновременно с метрическими показателями часто используются показатели, измеренные в порядковой шкале (в первую очередь это относится к результатам экспертного оценивания). В связи с этим представляет интерес использование методов ранжирования, позволяющих строить интегральное ранжирование в случаях, когда часть показателей имеют порядковый характер [3; 4].

Задача формирования рейтинга как интегральной характеристики деятельности объекта является типичной задачей определения отношения порядка на множестве объектов при заданном множестве частных показателей деятельности. Сложность формирования интегральной характеристики определяется:

- разнородностью показателей, измеряемых в различных шкалах;
- сложностью оценки и учета относительной значимости отдельных показателей (большим разбросом «весов» показателей).

В то же время существенным для принятия решений фактором во многих случаях является именно порядок на множестве объектов, при том что конкретное значение интегральной характеристики не может быть содержательно интерпретировано в терминах показателей деятельности сравниваемых объектов.

В силу этого целесообразно в качестве основы для определения рейтинга объекта рассматривать его место (порядковый номер) в упорядоченной последовательности объектов. Основной сложностью при формировании рейтинга является необходимость учета относительной значимости разнородных частных показателей. Наиболее распространенный в настоящее время подход, исторически связанный с «технократическим» восприятием показателей как элементов метрического пространства и основанный на вычислении взвешенной суммы или взвешенного произведения, обеспечивает учет относительной значимости показателей за счет нормирования значений показателей с последующим определением соответствующих весовых коэффициентов.

- Такой подход имеет ряд недостатков, среди которых выделим следующие:
- невозможность отражения немонотонной (уни- или полимодальной) зависимости значения рейтинга от значения частного показателя;
 - сложность интерпретации весовых коэффициентов в терминах рассматриваемой проблемной области и обусловленная этим сложность обоснования достоверности полученных результатов;
 - сложность априорного определения весовых коэффициентов и связанная с этим необходимость моделирования результатов ранжирования с использованием реальных данных;
 - необходимость выбора либо вычислительной модели, неустойчивой относительно вариации значений частных показателей и весовых коэффициентов, либо нарушения принципов согласованного выбора Эрроу [3].

На основании анализа обобщенной модели системы сравнительной оценки, включающего исследование порядка ее функционирования и последовательности этапов формирования рейтинга, с учетом участия в этом процессе лиц, принимающих решения (ЛПР), экспертов по направлениям деятельности образовательных систем и специалистов по обработке и анализу информации, для исключения части из приведенных выше недостатков, предлагается использовать ранговую процедуру формирования рейтинга на основе следующего алгоритма:

- для каждого показателя определяются число групп для расслоения (слоев) и критериальные (пороговые) значения показателя для разделения слоев;
- множество объектов упорядочивается по каждому частному показателю, формируются частные рейтинг-листы, при этом при одинаковом значении показателя объекты получают одинаковое место (т. е. строится отношение нестрогого порядка);
- для каждого объекта исходного множества строится вектор групповых номеров;
- исходное множество упорядочивается на основе векторов групповых номеров (содержательно алгоритм можно описать как «выбор лучших из оставшихся»: на каждом шаге из исходного множества выбираются объекты с самым высоким рейтингом, которые формируют очередную группу в итоговом рейтинге);
- при необходимости полученное упорядочение (в большинстве практических случаев частичное) еще раз ранжируется внутри каждого из полученных классов.

Иначе говоря, формирование итогового рейтинг-листа на основе предложенного алгоритма распадается на два этапа:

- на первом производится расслоение множества на несколько подмножеств;
- на втором этапе внутри полученных подмножеств определяется строгий порядок элементов, если это необходимо.

В общем случае алгоритм не накладывает ограничения на число слоев, однако из теоретических соображений и практики использования методов ранжирования целесообразно использовать от четырех до семи слоев для каждого частного показателя.

Заметим, что в ряде случаев необходимость во втором этапе отпадает. Применительно к задачам, возникающим в образовательных системах, можно отметить, что необходимость во втором этапе возникает, как правило, только для объектов, попавших в «группу лучших» либо в «последнюю группу».

Приведем последовательность основных этапов формирования сравнительной оценки на примере региональных подсистем дошкольного образования и подсистем общего образования субъектов Российской Федерации. Более детальное обсуждение полученных результатов будет представлено в докладе на конференции, где будут рассмотрены результаты моделирования ранжирования регионов по состоянию региональных подсистем дошкольного образования – по четырем вариантам выбора

количества слоев, с использованием экспертной коррекции критериальных значений показателей, в том числе:

- с разбиением показателей на 4 слоя с определением критериальных (граничных) значений для слоев на основе порядковых статистик (базовый вариант);
- с использованием экспертной коррекции;
- количества слоев разбиения (от 4 до 7);
- критериальных (граничных) значений для слоев на основании содержательного анализа информационных массивов.

На подготовительном (нулевом) этапе определяются источники первичной информации – для рассматриваемого примера это статистические данные, представленные в информационной системе Росстата:

d1 – численность детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО);

d2 – число мест в ДОО;

d3 – численность педагогических работников ДОО;

d4 – численность детей, стоящих на учете для определения в ДОО.

На первом этапе с участием ЛПР и экспертов в сфере образования определяются показатели, характеризующие состояние рассматриваемых подсистем (с учетом доступности, достоверности и полноты соответствующей первичной информации):

P1 – доля детей, стоящих на учете для определения в ДОО, из общей численности детей, заинтересованных в услугах ДОО (по показателю *P1* значение 0 является лучшим: соответствует отсутствию очереди в ДОО);

P2 – численность педагогических работников ДОО, отнесенная к численности детей;

P3 – число мест в ДОО, отнесенное к общей численности детей, заинтересованных в услугах ДОО;

P4 – численность детей в ДОО, отнесенная к общей численности детей, заинтересованных в услугах ДОО (этот показатель можно рассматривать как интегральный показатель удовлетворения потребности населения в услугах ДОО).

На втором этапе при участии экспертов в сфере образования и специалистов в сфере обработки и анализа информации определяется степень статистической независимости показателей состояния (для рассматриваемого случая она оказывается достаточной для продолжения процесса – корреляция между показателями *P1-P4* лежит в допустимых пределах, в противном случае могла бы возникнуть необходимость в возвращении к первому этапу и пересмотру или коррекции его результатов).

На третьем этапе эксперты в сфере образования определяют по каждому показателю число слоев (групп, на которые разбиваются объекты по данному показателю) и критериальные (пороговые) значения, разделяющие группы. Определение порогов проводится в несколько итераций. В случае наличия содержательных требований пороги определяются из этих требований, и на основе первичного моделирования, при необходимости, корректируются. В случае отсутствия подобных требований на первой итерации используются порядковые статистики – для варианта «4 слоя» – квартили соответствующего

распределения, которые далее корректируются на основе первичного моделирования. Далее строятся частные рейтинг-листы по каждому из параметров.

На четвертом этапе с участием ЛПР и экспертов в сфере образования для формирования интегрального рейтинга определяется число слоев и критериальные значения для разбиения объектов в интегральном рейтинге. С использованием информационно-программных средств производится моделирование результатов для нескольких вариантов сравнительной оценки, анализируется устойчивость результатов ранжирования и их содержательная валидность.

На пятом, завершающем, этапе проводится анализ результатов сравнительной оценки и формируются рекомендации для объектов, расположенных в «нижней» части интегрального рейтинга, по возможным направлениям улучшения их позиции в рейтинге. Разработанный инструментальный визуальный представление частных рейтинг-листов и интегрального рейтинга позволяет представить необходимую для принятия решений информацию в компактном виде.

При необходимости этапы 3 и 4 проводятся повторно, например, для выбора другого числа слоев по одному или нескольким показателям, либо для иного набора критериальных (пороговых) значений. Следует отметить, что использование подобной вариативности для анализа позволяет дать более обоснованные рекомендации для объектов ранжирования.

Практика использования предложенного подхода на реальных и специально сконструированных тестовых данных показывает, что при незначительных ограничениях на характер элементов множества параметров и корректном выборе процедуры формирования итогового ранжирования имеет место устойчивость – «малое изменение точек расслоения по любому частному показателю ведет к малому изменению итогового рейтинга». При более сильных ограничениях на характер исходных данных можно получить даже «поглощение» малых ошибок, т. е. неизменность итогового рейтинга при малых изменениях значений порогов частного показателя либо малой вариации значений показателей объектов исходного множества. Анализ процедуры и результатов апробации позволяет сделать вывод, что использование предложенного подхода для сравнительной оценки образовательных систем обеспечивает условия оперативного и объективного сравнения, а также позволяет определить направления работ по улучшению состояния конкретного объекта сравнения. Следует отметить также, что еще одним существенным отличием предложенного варианта является принципиальная возможность учитывать немонотонные изменения показателей (случай, когда начиная с некоторого значения большее значение показателя соответствует меньшему значению качества).

В рамках продолжения исследований предполагается рассмотреть задачу разработки системы поддержки принятия решений по сравнительной оценке образовательных систем в форме информационно-аналитического комплекса, и в первую очередь – «Автоматизированного рабочего места эксперта» как основного элемента этой системы.

Литература / References

1. Бурков, В. Н., Новиков, Д. А. Модели и механизмы теории активных систем в управлении качеством подготовки специалистов. – М. : ИЦ, 1998.
2. Дружинин, В. В., Конторов, Д. С. Проблемы системологии. – М. : Сов. радио, 1976.
3. Литвак, Б. Г. Экспертная информация: Методы получения и анализа. – М. : Радио и связь, 1982.
4. Пфанцгаль, И. Теория измерений / пер. с нем. – М. : Мир, 1976.

Сергей Анатольевич Беляков
доктор экономических наук, доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации
Москва, Россия

Sergey Belyakov
PhD in Economics (Doctor of Science), Associate Professor
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

Владимир Жанович Куклин
доктор технических наук, доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации
vzh.kuklin@gmail.com

Vladimir Kuklin
PhD in Technical Sciences (Doctor of Science), Associate Professor
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА НАГАЕВА / IRINA NAGAEVA

ПОЛУЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

OBTAINING HIGHER EDUCATION BY MEANS OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Аннотация / Abstract

В статье предлагается к рассмотрению концепция получения высшего образования посредством дистанционных образовательных технологий. Инновационность концепции заключается в интеграции традиционных успешных методик и технологий обучения и дистанционных образовательных технологий посредством виртуального образовательного пространства. Сформулированы: стратегическая линия, цель, задачи и принципы концепции.

The article proposes to consider the concept of obtaining higher education through distance educational technologies. Innovative character of the concept is seen in the integration of successful traditional methods and techniques of learning and distance educational technologies through the virtual educational environment. Strategic line, goal, objectives and principles of the concept were formulated.

Ключевые слова: качество образования, электронное обучение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, высшее образование

Key words: quality of education, e-learning, distance education, distance educational technologies, higher education

Современное образование находится в очень трудном положении, что в основном предопределено углублением противоречия между традиционными методами обучения и постоянным ростом объема информации, возрастающими требованиями к формируемым знаниям, умениям, навыкам и компетенциям у обучаемых. В силу своей инертности традиционная система образования не успевает за быстро меняющимися условиями научного и технического прогресса в обществе, т. к. сегодня она переживает кризис, который в той или иной степени проявляется во всех странах мира. Поэтому целесообразно обратить особое внимание на следующие основные направления применения современных телекоммуникационных технологий:

- формирование и размещение в открытом доступе современных образовательных ресурсов коллективного пользования;
- построение системы опережающей профессиональной переподготовки работающих граждан и временно неработающего населения на основе использования технологий дистанционного обучения;
- создание единого образовательного пространства на всей территории страны;
- сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала страны;

- обеспечение компьютерной техникой и доступа к глобальной сети желающих получить образование.

Решение проблемы повышения качества образования заключается в следующем:

- достоверная оценка качества образовательных услуг на основе индивидуализации процесса обучения посредством использования дистанционных образовательных технологий;
- параллельное существование двух самостоятельных дидактик традиционного и дистанционного обучения;
- интеграция разнотипных систем организации процесса усвоения знаний обучаемыми;
- проектирование моделей различных вариантов учебного процесса на сочетании традиционного и дистанционного обучения;
- выявление и обоснование организационно-педагогических условий внедрения моделей дистанционного обучения в действующую систему вузовского образования;
- эффективная подготовка специалистов по информационным технологиям и квалифицированных пользователей;
- повышение компьютерной грамотности преподавателей и потенциальных студентов;
- разработка компьютерных систем обучения и тестирования надлежащих масштаба и качества.

Наиболее актуально применение дистанционных образовательных технологий в тех случаях, когда стоит задача обучения без жесткой регламентации учебного процесса и без отрыва от основного вида деятельности.

В качестве основных проблем развития дистанционного обучения в России следует указать:

- отсутствие единой государственной политики по созданию региональных центров дистанционного образования по линии крупных университетов;
- низкое качество телефонной и электронной связи с региональными и районными центрами;
- недостаточное обеспечение учебными пособиями и низкая степень интерактивности курсов дистанционного обучения;
- слабая готовность значительного числа студентов к технологиям дистанционного образования;
- снижение числа абитуриентов (демографическая «яма») и др.

Распространение электронного обучения обусловлено следующими причинами:

- современными запросами потребителей образовательных услуг;
- стремительным развитием информационных технологий;
- государственными национальными интересами в области образования [1].

Для решения задач развития и внедрения инновационных образовательных технологий в системе профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки взрослого населения нами разработана

концепция получения высшего образования посредством дистанционных образовательных технологий.

Инновационность концепции заключается в интеграции традиционных успешных методик и технологий обучения и дистанционных образовательных технологий посредством виртуального образовательного пространства.

Стратегическая линия концепции – подготовка квалифицированных конкурентоспособных кадров с ориентацией на освоение инноваций в учебном процессе с применением дистанционных образовательных технологий.

Цель концепции определена как теоретическое обобщение и структурирование опыта организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий посредством виртуального образовательного пространства.

В соответствии с целью были сформулированы основные *задачи*:

- обобщение опыта организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий;
- разработка и апробация эффективных моделей ее использования [3; 4];
- внедрение инновационных технологий обучения в систему дистанционного образования;
- анализ и обобщение результатов внедрения предлагаемых моделей и технологий, разработанных в рамках концепции создания равных возможностей получения высшего образования.

В процессе разработки концепции были определены следующие *принципы*:

- общие: параллельность обучения, гуманизм в обучении, приоритет самостоятельного обучения, совместная деятельность, опора на обучаемых;
- актуализация результатов обучения: немедленное применение сформированных знаний, умений и навыков на практике, использование информационных технологий при постоянно обновляющейся информации, индивидуализация обучения, конкретность обучения, системность обучения, элективность, осознанность обучения, развитие образовательных потребностей;
- специальные: интерактивности, стартовых пользовательских знаний, индивидуализации, регламентности обучения, педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий, обеспечения открытости обучения, приоритетности педагогического подхода при проектировании образовательного процесса в системе дистанционного обучения, активности и самостоятельности обучаемых как участников учебного процесса, системности и целостности содержания образования, проблемности и вариативности содержания образования, практической направленности содержания образования, диалогичности формы взаимодействия в учебном процессе, поддержки мотивации обучения, рефлексивности (направленной на осознание собственной деятельности в учебном процессе), коллективности (отражающий преимущественную роль групповых форм обучения в виртуальной образовательной среде).

Содержание концепции заложено в реализованных моделях обучения с применением дистанционных образовательных технологий, разработанных моделях учебного и виртуального образовательного пространства.

Концепция базируется на следующих подходах:

- системный (учет всех факторов обучения в комплексе);
- деятельностный (обучение в среде обучения);
- антропоцентрический (лично-ориентированный);
- андрагогический (учет особенностей обучения взрослых);
- компетентностный (нацеленность на формирование компетенции);
- аналитический и футуральный (ориентированные на профессиональные интересы обучающихся и будущую профессиональную деятельность).

С целью реализации концепции необходимо разработать следующие технологии:

- педагогического проектирования учебных материалов [2];
- оптимизации поиска учебной информации;
- разработки электронных учебно-методических комплексов [5];
- подготовки и проведения интерактивных лекций и вебинаров;
- организации электронного тестирования.

В концепции следует определить требования к уровню подготовки преподавателя и студента в условиях применения электронного обучения.

Прогнозируемый результат в итоге реализации концепции:

- увеличение числа студентов, желающих получить высшее образование в связи с его доступностью по материальным и территориальным основаниям;
- экономия средств вуза, в том числе и бюджетных.

Литература / References

1. Нагаева, И. А. Дистанционное обучение. Инновации в образовании. – Саарбрюкен, Германия : LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 168 с.
2. Нагаева, И. А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы // Информатизация и связь. – № 4. – 2012. – М. : Изд-во АНО Редакция журнала «Информатизация и связь». – 72 с.
3. Нагаева, И. А. Модели обучения с применением дистанционных образовательных технологий // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – 9(25). – Т. 2. – 2012. – М. : Изд-во АНО «Международный исследовательский институт». – 548 с.
4. Нагаева, И. А. Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] // Сетевой научно-практический журнал «Перспективы науки и образования». – № 4. – 2013. – 334 с. – URL: <http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/08/1304pno.pdf> (дата обращения: 01.04.2015).
5. Нагаева, И. А. Моделирование универсального набора электронных учебно-методических ресурсов на основе информационных образовательных ресурсов [Электронный ресурс] // Сетевой научно-практический журнал «Перспективы науки и образования». – № 4(10). – 2014. – 173 с. – URL: http://pnojurnal.wordpress.com/archive14/14-04/pdf_140405 (дата обращения: 01.04.2015).

Ирина Александровна Нагаева
кандидат педагогических наук, доцент
Академия искусств и инноваций
Москва, Россия
i.a.nagaeva@yandex.ru

Irina Nagaeva
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Academy of Arts and Innovations
Moscow, Russia
i.a.nagaeva@yandex.ru

**СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА МЕЛЬНИКОВА, ЛЮДМИЛА АЛЕКСЕЕВНА
ПЕТРЕНКО / SVETLANA MELNIKOVA, LUDMILA PETRENKO**

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ В РОССИИ И ЗА
РУБЕЖОМ**

**ART EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES:
IMPLEMENTATION PRACTICE IN RUSSIA AND ABROAD**

Аннотация / Abstract

Цель представленной статьи – определение способов решения актуальной проблемы обмена опытом в современной практике художественного образования в России и за рубежом, что связано с необходимостью корректировки и внедрения образовательных программ обмена для студентов, стажировок за рубежом. Рассматривается процесс внедрения информационных и коммуникационных технологий, который ведет к интенсивному формированию межкультурных компетенций и наращиванию художественного опыта в рамках всестороннего международного сотрудничества и развития национальных культур. Обсуждение потребностей и пожеланий студентов поможет наиболее полно увидеть существующие сложности. Это даст возможность осуществить прорыв в развитии художественного образования как в нашей стране, так и во всем мире.

The purpose of this article is to identify the ways of solving the acute problem of sharing experiences in the modern practice of art education in Russia and abroad that is connected with the need to adapt and implement educational exchange programs for students and internships abroad. The process of implementation of information and communication technologies is considered. It leads to the intensive formation of intercultural competences and growth of artistic experience within overall international cooperation and development of national cultures. The discussion of the students' needs and wishes may allow seeing existing difficulties most fully. This will enable a breakthrough in the development of art education both in our country and around the world.

Ключевые слова: художественное образование, практика в России и за рубежом, традиции, информационные технологии

Key words: art education, practice in Russia and abroad, traditions, information technologies

Глобализация как процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации затрагивает все сферы общественной деятельности во всех странах земного шара. Необходимость сотрудничества специалистов разных стран в сферах науки, искусства и культуры становится неотъемлемым условием развития современного общества и является залогом укрепления межнациональных связей, толерантности и продуктивного решения глобальных проблем. В связи с этим

особую актуальность приобретают исследования, позволяющие провести анализ как различных методов работы отдельных систем, так и мирового опыта в той ли иной сфере общественной деятельности.

Это в полной мере относится и к художественному образованию как системе, сформированной под воздействием тех или иных условий социально-культурного характера. Естественно, что в современных условиях различные страны мира сталкиваются с проблемами систематизации и расширения опыта международного сотрудничества в сфере художественного образования. Сейчас значительную роль в мировом политическом и культурном пространстве играют два крупнейших государства – Россия и Китай. Данные страны сотрудничают в области образования, поэтому интенсивность обмена опытом обучения, сложившимся в системе художественно-педагогического образования в конкретной стране с учетом ее культурных особенностей, имеет большое практическое значение в условиях диалога культур.

Анализ практики на уровне китайских вузов художественного профиля позволяет констатировать наличие у них ряда конкурентных преимуществ (по сравнению с современной российской практикой). В настоящее время уровень подготовки российских выпускников профильных вузов не соответствует современным требованиям по причине полной оторванности учебных заведений от практической сферы за рубежом.

В Европе структура поддержки творческой личности гораздо более развита: больше выставочных площадок, грантов, каждый, даже самый небольшой, город непременно имеет свою художественную резиденцию.

Следовательно, студентам предоставляется возможность творческого диалога с преподавателями, знаменитыми художниками и искусствоведами, обмениваться опытом как в теории, так и на практике. Этому способствует проведение совместных мастер-классов и семинаров.

С другой стороны, в европейской системе художественного образования, например в Германии, предоставляется «академическая свобода» – право выбора практических дисциплин и лекций, необходимых для реализации творческого потенциала, а также возможность выбора преподавателей. Обучение построено таким образом, что у студентов крайне мало обязательных предметов (одна лекция по теории в неделю и один курс по творческой специальности в семестр, который необходим для разработки собственного проекта). Кроме того, существуют более гибкие рамки реализации учебных программ творческих специальностей, по сравнению с российскими вузами.

Заметим, что во всей Западной Европе, а также в Германии принципы натуралистического изображения, свойственные русской академической школе, т. е. обучение рисунку и живописи от простого к сложному с постепенным совершенствованием мастерства из года в год, абсолютно не применяются.

На протяжении многих лет в рамках европейского образовательного пространства в целях взаимодействия учебных заведений существует программа «Эразмус» по обмену студентами, что позволяет учиться в любом европейском вузе. Таким образом, студенты имеют возможность осваивать новые направления и технологии творческого процесса, знакомиться с другой

культурой и системой художественного образования, улучшить владение иностранными языками на профессиональном уровне, что тоже важно в современном мире, и приобрести бесценный опыт. Среди студентов российских художественных вузов, несмотря на то, что идея международного сотрудничества учебных заведений существует уже более 20 лет, поездки на практику или стажировку в творческие мастерские за границу не распространены. Главной проблемой в этой ситуации остается финансовая поддержка государства, курирующего различные программы по обучению и прохождению практики.

В XX веке российская система художественного образования была построена таким образом, что выпускники творческих специальностей, желающие продолжить дальнейшее обучение, проходили стажировку в ассистентуре. На протяжении многих лет профессиональное становление творческой личности сопровождали преемственные образовательные программы разного уровня, а также обучение-стажировка в творческой аспирантуре. В настоящее время остро встает проблема отсутствия законов, предусматривающих дальнейшее обучение в творческих мастерских, так называемой творческой аспирантуре.

В современных условиях высшая школа сталкивается с проблемой переосмысления и сохранения богатого культурного наследия, которое складывалось и развивалось многими поколениями специалистов в сфере культуры и искусства в течение многих лет, а также с необходимостью соответствовать современным требованиям к уровню подготовки специалистов. Невозможно в эпоху перемен разрушить накопленный опыт, разрушить российскую систему профессионального художественного образования «школа – училище – вуз». Ценность творческого образования заключается именно в его непрерывности, а новый законопроект нарушает эту цепочку, разрывая звенья, необходимые для подготовки современного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Л. В. Школяр пишет о том, что художественное образование народа никогда не может потерять свою приоритетную роль, так как это чревато разрывом между образованием и культурой. «Недооценка искусства, отношение к нему как “вспомогательному средству” девальвирует его роль в развитии духовной культуры человека. Мы должны понять, что искусство не средство, а способ существования человека как человека» [1, с. 9-16].

Формирование духовной и нравственной культуры личности возможно тогда, когда человек получает качественное художественное образование. Одной из задач современного образования становится создание условий для приобретения опыта межкультурного общения, обучение навыкам и умениям общения студентов с представителями иных культур, в процессе которого происходит формирование межкультурной компетенции.

К. Кнапп предлагает современную модель межкультурной компетенции, которую автор определяет как «способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры» [2].

Основным достоинством данного подхода является выделение двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способность понимать как родную, так и чужую культуру. Еще одним положительным моментом представляется установление связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный и культурологический уровень.

Дж. Летонен считает, что для успешной коммуникации в иной культуре необходимо знать язык, историю страны, искусство, экономику, общество, т. е. обладать всесторонними знаниями о культуре этой страны [3]. В этом помогает стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий во всех странах мира, которое ведет к интенсивному взаимообогащению межкультурных компетенций и художественного опыта, всестороннему сотрудничеству национальных культур.

Необъятные информационные ресурсы становятся все доступнее, что приводит к более тесному международному контакту в сфере художественного образования. Кроме того, можно отметить основные информационные ресурсы, обеспечивающие повышение мотивации обучения и качества учебного процесса:

- компьютерные технологии и творческие компетенции;
- электронные образовательные ресурсы;
- визуальное искусство и художественное образование;
- технологии дистанционного художественного образования;
- виртуальные художественные галереи и музеи;
- виртуальные конференции, семинары.

Информационные и коммуникационные технологии способствуют созданию уникальной международной информационной среды, используемой для решения различных методических и учебно-познавательных задач, характеризующихся, в свою очередь, определенными дидактическими возможностями. К примеру:

- диалог культур и обмен опытом между обучающимися и средствами информационно-коммуникационных технологий;
- компьютерная визуализация учебной информации об объектах, процессах и явлениях, как реально протекающих, так и виртуальных;
- хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней;
- компьютерное моделирование изучаемых или исследуемых явлений и процессов;
- обработка результатов учебного эксперимента с возможностью его многократного повторения;
- автоматизация процессов управления учебной деятельностью и контроль результатов усвоения учебного материала.

Исходя из вышесказанного, для дальнейшего совершенствования и развития области высшего художественного образования необходимо преобразование и переосмысление классического художественного образования и достойный национальной культуры, что будет также способствовать возникновению новых перспектив в решении актуальных задач, стоящих перед образованием, как в современной России, так и за

рубежом. Развитие общества, изменение принципов и устоев, новые взгляды и течения, эксперименты – все это способствует поиску чего-то нового и более совершенного. Международное сотрудничество разных слоев населения, в том числе и правительств, даст возможность выявить и проанализировать основные проблемы и найти решения, которые помогли бы не только в воспитании высококачественных специалистов, но и в развитии страны и продвижении ее в мире. Таким образом, мы помогаем будущим выпускникам творческих специальностей избежать проблем, которые существуют в настоящее время.

Литература / References

1. Школяр, Л. В. Художественное образование в России: проблемы и перспективы // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания. – Ч. 1. – М. : ИХО РАО, 2007. – С. 9-16.
2. Knapp, K. Intercultural Communication in EESE [Электронный ресурс]: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> (дата обращения: 15.02.2015).
3. Lehtonen, J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence [Электронный ресурс]: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> (дата обращения: 15.02.2015).

Светлана Алексеевна Мельникова
старший преподаватель
Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Россия
hilicera2001@yandex.ru

Svetlana Melnikova
Senior lecturer
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia
hilicera2001@yandex.ru

Людмила Алексеевна Петренко
преподаватель художественного отделения
МБОУ ДОД Детская школа искусств № 5
Воронеж, Россия
art.zima2011@yandex.ru

Ludmila Petrenko
Teacher of the Art Department
Children's art school No 5
Voronezh, Russia
art.zima2011@yandex.ru

**НАТАЛИЯ ЕВГЕНЬЕВНА ОЛЕХНОВИЧ, АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
СЕЛИВЕРСТОВ / NATALIA OLEKHNOVICH, ALEXEY SELIVERSTOV**

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА

SOCIOCULTURAL ASPECT IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEM

Аннотация / Abstract

В статье рассматриваются возможности социокультурного подхода в развитии образовательной системы вуза. Предлагается концепция исследования организационной культуры вуза на основе выделения трех профилей: мотивация и ценностные ориентации, микроклимат и общение, обучение и развитие. Использование данного подхода позволяет принимать управленческие решения по изменению образовательной среды вуза, развитию компетентностного подхода в учебном процессе, совершенствованию подготовки современных специалистов.

The opportunities for the sociocultural approach in the university educational system development are considered. The concept for researching university organizational culture on the basis of three profiles is suggested: motivation and value orientations, microclimate and communication, training and development. The usage of this approach allows to make management decisions for the change of university educational system, develop competence-based approach within educational process and improve modern specialists' training.

Ключевые слова: социокультурный аспект, образовательная система,
организационная культура, компетентностный подход

Key words: sociocultural aspect, educational system, organizational culture,
competence-based approach

Система образования рассматривается в России как главный стратегический ресурс развития страны. Россия вступила на путь создания университетов «мирового класса». Эти университеты получили от государства больше средств в расчете на одного студента, а также целевые средства на поддержку и развитие научных исследований [10]. Реформирование системы высшего образования в России продолжается, и проведение успешных реформ в этой сфере возможно только с учетом интересов человека, общества, государства. Существенное значение приобретает социокультурный аспект реформы российского образования, так как дискуссии о совместимости нынешних реформ с отечественными базовыми культурно-историческими ценностями и устоями российского общества продолжают [11].

Взаимоотношение между образованием и культурой – тема актуальная, еще в начале XX века в работах С. И. Гессена показана связь между образованием и культурой, так как цели образования совпадают с целями культуры, которая включает три слоя жизни современного человека:

образованность, гражданственность, цивилизацию [3]. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» особое внимание уделяет инновационной деятельности в сфере образования и направлен на решение ряда острых проблем. Одной из таких проблем является разрыв между качеством образования и требованиями современного социально-экономического развития страны.

Существует ряд подходов к трактовке современной системы образования [2]. Первый подход связан с трактовкой сферы образования как масштабного рынка образовательных услуг, второй подход рассматривает сферу образования как ключевой инструмент обеспечения конкурентоспособности страны, третий подход связан с трактовкой сферы образования как одного из ключевых источников формирования социального капитала. С нашей точки зрения, именно развитие двух последних подходов заслуживает наибольшего внимания, так как именно они позволяют создать эффективную национальную инновационную образовательную систему в интересах личности и государства.

Речь идет о смене парадигмы обучения, когда основной задачей образовательного процесса становится формирование у обучающихся такой мотивации, такой модели поведения, которая ориентирована не только на развитие профессиональных компетенций, необходимых для овладения конкретной специальностью, но и на развитие личностных и социальных компетенций, необходимых для творческого применения усвоенных знаний и навыков в различных аспектах собственной жизни.

Одним из элементов, способствующих развитию данных компетенций, является социокультурная среда вуза. Социокультурная среда – это социальная среда, в которой внимание, прежде всего, акцентируется на нормах и ценностях.

Смена ценностей в социальных системах идет непрерывно, в современном вузе складывается система ценностей, учитывающая изменения, происходящие в обществе. Вуз, создавая собственную среду, позволяющую молодому человеку устанавливать и развивать социальные контакты, оказывает влияние на его нормы поведения, личностные ценности и установки. Именно в организационной культуре вуза формируются ценности, на основе которых вырабатываются нормы и стандарты поведения молодого человека в социуме, в его будущей профессиональной среде. Стиль, традиции, нормы определяют внутривузовские отношения, развивая профессиональные и этические стандарты поведения в системе «преподаватель – студент».

Исследованию ценностей и их влиянию на различные аспекты жизни российского общества посвящен ряд работ [6; 12]. Особый интерес представляют исследования, анализирующие организационную культуру вуза и ее влияние на эффективность его деятельности [1; 4]. Анализируется академическая среда, как место учебы и работы, реализация дорожной карты в вузе, что позволяет отойти от планирования его развития «по показателям» и сосредоточиться на результатах [8; 9]. Однако актуальным остается вопрос о влиянии организационной культуры вуза на качество образования, недостаточно исследованы механизмы качественных изменений в образовательной среде под влиянием организационных изменений.

В статье «Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI веке» отмечается, что в современных условиях образовательная система на всех уровнях должна быть ориентирована на развитие и воспитание адаптивной компетенции, т. е. способности четко, творчески применять усвоенные знания и навыки в различных аспектах жизни, «сформированная адаптивная компетенция означает желание и способность изменять базовые компетенции и непрерывно расширять границы собственного опыта» [13, с. 13]. Автор статьи полагает, что овладение адаптивной компетенцией играет основную роль в превращении обучения в деятельность и эта компетенция является важной составляющей навыков XXI века.

Есть компетенции, которые можно успешно развивать в условиях учебного процесса, а есть компетенции, которые целесообразно развивать в реальной деятельности (в процессе прохождения практик). Выделяют следующие корпоративные компетенции: приверженность организации, ориентация на результат, уважение к личности, умение работать в команде, лидерство, коммуникативность. Корпоративные компетенции следуют из ценностей вуза, которые фиксируются в таких документах, как стратегия вуза, кодекс корпоративной этики и т. д. Необходимо формировать такую организационную культуру, ценности которой способствовали бы глубинным изменениям в образовательной системе вуза, являясь основой для формирования тех или иных компетенций. Возникает вопрос: какую организационную культуру надо сформировать в вузе, чтобы она стала ресурсом развития и подготовки компетентных специалистов? Чтобы стимулировать приобретение студентами современных компетенций, например, адаптивной компетенции, необходима новая практика обучения и новая организационная культура вуза.

Рассмотрим возможности организационной культуры вуза в развитии и формировании компетенций современного специалиста. При формировании организационной культуры ценности-цели, как правило, составляют дух организации, его атмосферу, а ценности-средства определяют принципы формирования политики вуза, закладываются в нормы поведения сотрудников, преподавателей, студентов. Следовательно, организационная культура может задавать определенные стандарты поведения в системе развития и управления человеческими ресурсами. В системе организационных ценностей различают следующие профили организационной культуры: клановый, адхократический, иерархический, рыночный. Доказано, что эффективность учреждений высшего образования была наивысшей в организациях, которые делали акцент на новаторстве и готовности к изменениям, оставаясь в то же время стабильными и контролируемыми [7]. Следовательно, развивая ценности адхократической культуры и поддерживая элементы иерархической организационной культуры, можно создать условия в вузе, обеспечивающие восприимчивость новых идей, способность поддерживать и развивать инновации, закрепляя их в мотивах, умениях, навыках.

Исследование, проведенное в 43 российских вузах, показало, что в среднероссийском вузе доминируют ценности иерархической

организационной культуры и наблюдается тяготение к клановой организационной культуре [9]. В современных условиях желательно развивать организационную культуру, носящую инновационный характер, так как именно она может обеспечить развитие новых идей, инновационных разработок в образовательной среде вуза. Основополагающими ценностями такой культуры являются самореализация, самосовершенствование, изобретательность, стремление к творчеству, научным исследованиям. Для реализации такой системы ценностей в образовательной среде вуза может использоваться управление по целям, система проектирования, поощрение личной инициативы, регулярное повышение квалификации и обучение. Возникает вопрос: обязательно ли доминирование определенной культуры или лучше сохранить баланс различных типов организационной культуры, взяв из каждой наиболее ценные характеристики? Надо учесть, что если организационная культура определена неверно, вуз начинает терять контроль над ситуацией и может потерять свои преимущества.

Изменение организационной культуры вуза должно начинаться с исследования степени удовлетворенности студентов, аспирантов, преподавателей, сотрудников существующей организационной культуры. Предлагается концепция «социокультурное пространство вуза» для анализа организационной культуры и путей ее совершенствования на основе выделения трех профилей: мотивирование и ценностные ориентации, микроклимат и общение, обучение и развитие. Каждый из данных профилей может иметь показатели, представляющие наибольший интерес для развития желаемой организационной культуры данного вуза. Например, для исследования мотивирования и ценностных ориентаций могут использоваться следующие показатели: ориентация на результат; способность поддерживать и развивать инновации; работа с информацией.

Мотивирование и ценностные ориентации

С 1992 года в Псковском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) проводятся исследования с целью изучения ценностных ориентаций государственных и муниципальных служащих, обучающихся в Центре повышения квалификации. Результаты исследования показали трансформацию ценностей государственных служащих, наметилась тенденция уменьшения служения «Общему» и возросла ценность реализации «Личного», при этом установка на работу в органах государственной власти укрепилась. Организационная культура в данном исследовании рассматривалась как источник для формирования ценностей государственных служащих и развития их корпоративных компетенций. Исследование проводилось по следующим направлениям: ориентация на результат, работа с информацией, активизация организационного поведения [15]. Полученные результаты позволили внести изменения в образовательные модули программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Микроклимат и общение

Исследовались уровни коммуникативной компетентности государственных и муниципальных служащих путем тестирования. Полученные данные свидетельствуют о развитой способности к деловому взаимодействию, однако только 9% умеют слушать, их стиль общения учитывает и интересы дела, и интересы собеседника. Конструктивное поведение в деловом конфликте характерно для 24% слушателей, они открыто определяют позиции, стремятся разрешить конфликт с учетом интересов дела и с учетом человеческого фактора [14]. С целью развития коммуникативной компетентности государственных служащих была разработана программа учебной дисциплины «Проектный подход к развитию коммуникативной компетентности государственных служащих».

Обучение и развитие

Вопросы удовлетворенности системой обучения и развития исследовались Лабораторией социологического мониторинга государственной и муниципальной службы Псковского филиала РАНХиГС. Был проведен опрос выпускников (190 человек). Результаты исследования показали следующее. Осуществить планы, которые были при поступлении на учебу в Академию, полностью удалось – 43%, удалось частично – 44%, не имели планов – 12%, совсем не удалось – 1%. Обучение в Академии отразилось на карьерном росте следующим образом: способствовало служебному росту – 61%, пока не способствовало, но может помочь служебному росту – 22%, никак не способствовало – 8%, не ответили на вопрос – 9%. Знания, полученные при обучении, считают для себя особенно важными: по избранной специальности – 60%, по смежным со специальностью дисциплинам – 28%, особенно полезных знаний не получили – 0,5%, по избранной специальности и по смежным со специальностью дисциплинам – 10,5%, не ответили на вопрос – 1% [5]. Полученные данные свидетельствуют о том, что система образования вуза остается социальным лифтом для реализации жизненных планов, способствует служебному росту, полученные знания по избранной специальности оцениваются как важные и полезные. Предлагаемая концепция исследования организационной культуры позволяет принимать управленческие решения по изменению образовательной среды вуза, развитию компетентностного подхода в учебном процессе, совершенствованию подготовки современных специалистов.

Литература / References

1. Богдан, Н. Н., Парфенов, И. Ю. Организационная культура вуза в условиях реформ // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 6. – С. 23-30.
2. Высшее образование в России: аналитический доклад [Электронный ресурс] / коллектив авторов под рук. В. Л. Глазычева. – URL: http://www.glazychev.ru/projects/obrdocl/2004_obrdocl.htm (дата обращения: 15.02.2015).
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 335 с.
4. Грудзинский, А. О., Петров, О. В. Компаративный метод диагностики

- организационной культуры инновационного университета // Социологические исследования. – 2014. – № 2. – С. 37-43.
5. Дайджест социологической информации // Вестник Псковского филиала РАНХиГС. – 2013. – № 4. – С. 178-180.
 6. Дязошинский, И., Пильгун, М. Регулирование современных бизнес-процессов: этические основы // Проблемы теории и практики управления. – 2013. – № 10. – С. 123-134.
 7. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ., под ред. И. В. Андреевой. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
 8. Коршенко, И., Шушарина, Т. Реализация дорожной карты в университете // Проблемы теории и практики управления. – 2014. – № 3. – С. 58-63.
 9. Макаркин, И. П., Томилин, О. Б., Бритов, А. В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 152-162.
 10. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / пер. с англ. М. С. Добряковой, Л. Ф. Пирожковой; под ред. М. С. Добряковой. – М. : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. – 528 с.
 11. Силин, Ю. С., Курбанова, Л. М. Вестернизация образования и русская культура // Проблемы образования в современном мире. – 2012. – № 1(4). – С. 64-72.
 12. Шляпентох, В. Э. Влияние элиты на структуру ценностей россиян // Управленческое консультирование. – 2011. – № 1. – С. 63-76.
 13. Эрик Де Корте. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI в. // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 8-29.
 14. Olekhnovich, N. E., Seliverstov, A. V. Social and cultural aspect of development of the expert's communicative competence // Современные исследования социальных проблем: Modern Research of Social Problems: электронный научный журнал. – 2013. – № 8 (28). – URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/8201350> (дата обращения: 15.02.2015).
 15. Olekhnovich, N. E., Seliverstov, A. V. Transformation of Civil Servants' Values in Changing Social Environment // Values in Shock: The role of contrasting management, economic, and religious paradigms in the workplace / Jorge F. S. Gomes & Joaquim P. Coelho. – USA, 2014. – P. 92.

Наталья Евгеньевна Олехнович

кандидат педагогических наук, доцент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при

Президенте Российской Федерации, Псковский филиал

Псков, Россия

olehnovich08@yandex.ru

Natalia Olekhnovich

PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor

Pskov branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Pskov, Russia

olehnovich08@yandex.ru

Алексей Васильевич Селиверстов
кандидат социологических наук
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации, Псковский филиал
Псков, Россия
avseliverstov@yandex.ru

Alexey Seliverstov
PhD in Sociology (Candidate of Science)
Pskov branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration
Pskov, Russia
avseliverstov@yandex.ru

**ЛИДИЯ ПЕТРОВНА РАМОНОВА, МЕРЪЕМ АМЕТОВНА БЕЛЯЛОВА,
ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ БОНДАРЕНКО, НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
ЕГОРОВА, ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА РУДЕЕВА / LIDIA RAMONOVA,
MERJEM BELYALOVA, PAVEL BONDARENKO, NATALYA EGOROVA,
OLGA RUDEEVA**

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МНОГОУРОВНЕВОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIAGNOSTIC PROVISION OF MULTILEVEL MEDICAL EDUCATION

Аннотация / Abstract

Компетентностный подход актуализирует проблему диагностического обеспечения вузовского образования. Подготовка медицинских сестер-менеджеров сопровождается созданием системы диагностического обеспечения профессионального развития и саморазвития студента в многоуровневом медицинском образовании.

Competence-based approach makes acute the issue of diagnostic provision in higher education. Training of medical sisters-managers is accompanied by the creation of the system of diagnostic provision of professional development and self-development of the student in the system of multilevel medical education.

Ключевые слова: диагностика, самодиагностика, деятельность,
компетентность, преемственность, мотивация

Key words: diagnostics, self-diagnostics, activity, competence, succession,
motivation

Проблема диагностического обеспечения вузовского образования медицинской направленности все чаще привлекает внимание исследователей. Ориентация профессиональной подготовки на личностный, социальный и компетентностный подходы предполагает системное изучение личности будущего специалиста, которое основывается на дифференцированной совокупности критериев эффективности образовательной деятельности преподавательского состава. Многоуровневое вузовское образование как бы сопровождает профессиональное продвижение студента, обеспечивает ему завершение его Я-концепции специалиста. Учитывая эту закономерность, наш вуз при подготовке медицинских сестер-менеджеров создал систему диагностического обеспечения профессионального роста студента, которая базируется на следующих методологических положениях:

- вузовское образование оптимально при условии диагностической, содержательной, логической и методической видов преемственности, связанных между собой единой концепцией личностно и социально ориентированного обучения и воспитания;
- диагностическое обеспечение учебного процесса предполагает непрерывную поэтапную диагностику процесса формирования личности и опыта будущего специалиста;

- оптимальная диагностика готовности студента к профессиональной деятельности включает в себя самопознание, самодиагностику и самооценку студента;
- каждый этап вузовского обучения студента предполагает последовательно усложняющиеся критерии, по которым и преподаватели, и студенты могут определять качество профессиональной подготовки;
- ориентация обучения и воспитания на самообразование через всю жизнь на диагностической основе усиливает мотивацию профессионального и личностного роста студента;
- лучшей формой, связывающей диагностику и самопознание студента, являются карты профессионально-личностного роста, в которых представлены показатели сформированности профессионально значимых качеств личности и уровень профессионализма как конкретное выражение компетенции [1].

Под личностным качеством понимается взаимосвязь сознания и поведения, которые воплощают в себе отношение личности к миру, себе и своей деятельности. Самоосознание студентом своей готовности к профессиональной деятельности предполагает определенное самоотношение, проявляющееся в адекватной самооценке [3].

Развитие личностного свойства определяется внешними и внутренними факторами: качеством образовательного процесса, профессиональным мастерством преподавателя, ценностными установками самого студента (самотивация) и уровнем его воспитанности и обученности [6]. Эти факторы учитываются при составлении карт профессионально-личностного роста студента.

Вводная диагностика

На первой ступени образования источником информации о студентах служат опросные листы, характеризующие их первоначальную готовность к вузовскому обучению, анкеты и самохарактеристики студентов, где предлагается ответить на вопросы и получить данные об их личностной и профессиональной самооценке.

Критерии и показатели сформированности профессионально-личностных качеств медицинской сестры могут быть представлены в более приближенном варианте к профессии [4; 5].

Базовая диагностика

На второй ступени образования диагностирование осуществляется в процессе бесед со студентами на предмет выявления их компетентности, управленческого и исполнительского опыта, уровня исследовательской подготовки, мотивации прекращения обучения или его продолжения, устремления в будущее.

Используются методы включенного наблюдения по определенным программам, сопровождаемые использованием опросных листов, анкет, относительно результатов учебной и предпрофессиональной деятельности,

личностных самохарактеристик, взаимоотношений, образцов самопрезентации, заполнения карт профессионально-личностного роста, самоисследования профессиональной компетентности, профессиональных ЗУН, практической готовности к применению межпредметной информации в стандартных, а затем и нестандартных ситуациях, карт индивидуального маршрута творческой деятельности, самоанализа допущенных ошибок и неудач.

Одновременно нарастает степень сложности анализа ситуаций и самоанализа поведения, деятельности, общения. Это требует целесообразного выстраивания последовательности определения объектов диагностирования: фактов, зависимостей, противоречий, динамики профессиональных достижений, условий и факторов развития явлений, процессов (личности и ее деятельности), тенденций, закономерностей. Причем все объекты диагностирования в равной мере связаны с внутренним миром индивида и внешней средой.

Все они объективно значимы для субъект-субъектных отношений, имеют социальную и личностную перспективу.

Одновременно на каждой ступени образования осуществляется диагностика педагогического процесса: качества учебного процесса как основного средства изучения личности, степень его инновационности и технологичности, системности и интегративности, профессионализации и индивидуализации, соотнесенности с европейскими моделями.

В качестве ведущих принципов диагностического обеспечения на этом этапе служат:

- гносеологической выраженности: приоритет логичности и психологичности в теории, практике обучения, взаимосвязь источника информации и сферы ее приложения. Для диагностики создается модель объекта познания, обследования, вычлняются элементы, компоненты, определяются критерии их сформированности и взаимосвязей, затем разрабатываются или подбираются диагностические методики и их процедуры;
- оптимальности: любая диагностика воспитывает и развивает участвующих в ней лиц, формирует общественное мнение и их самосознание.

Диагностика – это одновременно и научно-исследовательский, и образовательный, и воспитательный процесс. Изучение личности, а затем ее формирование – самая сложная педагогическая деятельность, которая определяет педагогическое действие, новаторство, сотрудничество, творческое содержание. Без такой направленности диагностика не может быть осуществлена в практике.

- субъектности: каждый студент как объект диагностики одновременно изучает себя, занимается самопознанием и самоисследованием. Конечная цель диагностики – адекватная самооценка, осознание студентом необходимости измениться к лучшему, переход обучения в самообразование, воспитания в самовоспитание, т. е. активная позиция студента в его собственном развитии. Самопознание – связующее звено в переходе внешних требований во внутреннюю программу действий;

- непрерывности: данные об обучающемся в определенной степени объективны лишь на текущий момент, они непрерывно изменяются. Следовательно, диагностика является постоянной, более того, определяющей, прогнозирующей личностное развитие будущего специалиста;
- достоверности: любые данные, полученные одной диагностической методикой, всегда относительно убедительны. Поэтому применяются анкеты одновременно с интервьюированием, тесты – с самохарактеристиками и т. д. Достаточно достоверными являются данные, которые получены несколькими взаимоуточняющими и взаимодополняемыми методиками изучения личности и ее деятельности;
- последовательности в реализации диагностического процесса: научный подход к отбору системы требуемых методик, анализ и оценка их продуктивности, систематизация разноуровневых критериев, изучения личности и качества ее подготовки к профессиональной деятельности, обозначенного Государственным образовательным стандартом.

Каждый вид диагностической преемственности фиксируется в двух показателях: количественном, фиксирующем сформированность структурных компонентов явления или процесса, и качественном, фиксирующем сформированность целостных профессионально-личностных образований.

Детализирующая диагностика

Информационная преемственность определяется показателями: освоением ведущих идей науки, овладением языком науки (основными терминами и понятиями), праксеологичностью, действенностью, применимостью усвоенной информации. Эти качественные показатели фиксируются диагностиками успешности обучения, обученности, творчества, профессиональной компетентности [3; 8].

Интеллектуальная преемственность фиксируется по показателям развития интеллекта, описанным в отечественной и зарубежной практической психологии: логичность, терминологическая компетентность, активность, сравнение по аналогам и др. Показателем интеллекта выступает сформированность интеллектуальных качеств личности: рефлексивности, доказательности, сообразительности, оперативности, креативности, пытливости, аналитичности, объективности. Диагностика таких качеств в психологии интенсивно разрабатывается [9; 12].

Логическая преемственность специфична: связь речи и мышления, логики и содержания информации. Чаще всего логическую преемственность обозначают двумя словами: умение мыслить. Диагностика в этом направлении фиксирует способность субъекта образовательного процесса обобщать, выделять главное, обосновывать, доказывать, осваивать, анализировать, синтезировать, систематизировать информацию. Определение умения студентов анализировать и систематизировать информацию в процессе обучения в медицинском вузе – исходная методика в системе детализирующей диагностики [7].

Мотивационная преемственность – синтез побудительных факторов активного участия студента в поучении образования. Для диагностики в аспекте этого вида преемственности определяется эталон комплексной мотивации учения, самоактивизация, самообразования, исследования.

Все виды результативной диагностики непосредственно определяют эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста, поскольку они связаны с ней в поэтапном личностном развитии. В свою очередь, организованная диагностика фиксирует эффективность самой преемственности образования многоуровневого характера: информационной компетентности по показателям с учетом специфики предметов и по показателям деятельностной компетентности и сформированности профессионально-личностных качеств будущего специалиста [8]. В первом случае фиксируются объем освоенной информации, владение фундаментальным ее составом (термины, понятия, ведущие идеи учебного предмета), их связь с практикой, умение системно излагать информацию в устной и письменной форме, полнота применения информации в практической и предпрофессиональной деятельности. Диагностические методики органически включаются в учебный процесс: студенты в контрольных работах дают точное определение терминам и понятиям, в самостоятельных работах раскрывают значимость ведущих идей для практики, обобщают информацию в виде рефератов, подготовленных на основе нескольких источников, в инновационных проектах в процессе проблемного осмысления теории и практики.

Деятельностная компетентность может быть оценена по следующим признакам:

- профессиональная ориентированность по предмету;
- способность найти необходимую контрольную информацию в кратчайшие сроки в случае экстренной вспомогательной ситуации;
- способность установить сферу и способ приложения информации на практике;
- способность определить ее объективность, точность, достоверность в конкретных условиях профессиональной деятельности;
- умение аргументировать свои действия на основе изученной информации при решении поставленной профессиональной задачи;
- предвидение трудностей решения проблемы с учетом имеющейся информации;
- умение быстро находить правильный персональный подход к пациенту, правильное манипуляционное или управленческое решение [2].

Совокупность всех признаков означает высокий уровень сформированности конкретного вида профессиональной компетентности, наличие трех-четырёх базовых признаков – оптимальный уровень, наличие одного ведущего с каким-либо другим – средний, наличие отдельных ограниченных связей дает основание зафиксировать низкий уровень профессиональной компетентности.

Такой подход оказывается практически доступным для всех преподавателей и студентов. Уже на первой ступени образования студенты объективно оценивают жизненную ситуацию, познавательную или

производственную, собственную учебную работу, начинают выстраивать логику своего профессионального продвижения. В первую очередь это сказывается на самооценке своего профессионально-интеллектуального потенциала. Для его определения студент получает инструкцию и программу самоисследования в виде карты интеллектуального потенциала личности.

Размышления студента над своими возможностями в процессе заполнения карты повышают его интерес к себе, активизируют участие в учебном процессе, стимулируют самообразование и самовоспитание.

Самодиагностика Я-концепции

На второй ступени образования введены листы самооценки, профессиональной Я-концепции. Полученный в результате исследования материал раскрывает процесс самоадаптации будущего специалиста к профессии и профессиональной среде: осознание студентом своих возможностей в аспекте самореализации в профессии, мотивация приобщения к ней с учетом их возможностей и ценностной определенности предстоящей деятельности, постоянная соотнесенная самооценка с реальными перспективами профессионального продвижения.

Современная вузовская педагогика непосредственно ориентируется на профессиональную Я-концепцию будущего специалиста, особенно акцентируя внимание на интегративный ее показатель – профессиональное самосознание. Профессиональное самосознание выступает составляющей профессионального сознания, является связующим элементом парадигм личностно ориентированного и интегративно-уровневого высшего образования. При этом гармонично соединяются его личностная и социальная значимость. В качестве основного условия этого единства выступает познавательная самостоятельность и исследовательская активность студента в процессе научно-исследовательской, учебной и внеучебной деятельности [1; 3; 12; 13]. Активное созидание себя как человека и профессионала становится фактором профессиональной подготовки будущей медицинской сестры-менеджера.

В формировании профессионального самосознания будущего специалиста кардинально необходимой становится связь теории с исследовательской, инновационной, производственной практикой. Особенно эффективной для будущих студентов является работа по освоению новых профессионально-личностных технологий, которые стимулируют процесс познания и самопознания, самоисследования, самообразования. Отсюда профессиональная Я-концепция будущего специалиста служит фактором качественного овладения профессиональными знаниями, умениями [7; 11].

В аспекте данного подхода профессиональное образование выступает глобальным фактором и условием самосозидания человеком своей собственной истории. При этом профессиональное самосознание нуждается в эталоне, идеале, который назван антропологами прототипом собственного образа и приобретает для личности значимость стимула в процессе профессиональной подготовки. Специалист готовит себя к труду в обществе, ориентируется на него в будущем, и поэтому он приобретает в процессе образования в данный момент, является ценностно-самодостаточным,

самопроявляющимся в его саморазвитии. В этом аспекте теория и практика профессионального образования явно недооценивают значимость формирования профессионального самосознания студентов. Исследование в области медицинской подготовки студентов показало, что диагностическое обеспечение многоуровневой профессиональной подготовки в медицинском вузе является основанием активной позиции студента в собственном профессиональном становлении и продвижении [4; 5]. Сущность перехода от внешней диагностики к самодиагностике – это перевод студентом внешних требований эталонов профессионализма в собственную программу непрерывного профессионального образования [11].

Диагностика качества многоуровневого образования в медицинском вузе

Диагностика качества профессиональной подготовки в вузе осуществляется на основе анализа освоения терминов, понятий, научной теории по учебной дисциплине и гибкого опыта применения знаний на практике. Современное вузовское обучение строится на двух основных требованиях усвоения базового содержания образования согласно Государственному образовательному стандарту и обогащения содержания образования за счет ознакомления с новыми достижениями научной мысли [10].

Принимая эти требования как исходно-необходимые, исследовательский коллектив КММИВСО дополнил их рядом других в связи с диагностикой качества образования:

1. Самохарактеристика профессиональной компетентности осуществляется по уже названным ранее показателям.
2. Профессиональное мышление – высший критерий качественной подготовки специалиста.

Для обучающихся на первой ступени (базовый уровень), профессиональное мышление идентично аналитическому со следующими его характеристиками: понимание сущности понятий, оперирование понятиями в системе медицинского знания; комплексное использование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация применительно к специальной информации); определение причинности явлений; прогнозирование в случае принятия решения; адекватное применение знаний на практике, логичность профессиональных распределений и действий.

Для обучающихся на второй ступени (уровень высшего образования) профессиональное мышление тождественно клиническому.

Согласно сущности клинического мышления будущего медика, его основными компонентами выступают: диагностико-взаимодействующий; лечебно-взаимодействующий; творческо-технический; прогностико-коррекционный; контрольно-взаимодействующий.

Диагностико-взаимодействующий компонент раскрывает у студентов умения анализа, синтеза и обобщения в направлении одновременного специального обследования пациента и изучения его психологического состояния для установления отношений доверия и взаиморасположенности.

Лечебно-взаимодействующий предполагает умения определять и осуществлять план действий, создавать индивидуально-контактный психолого-педагогический фон для профессионального общения с пациентом.

Творческо-технический включает в себя умение определять технологическое обеспечение лечения.

Прогностико-коррекционный – умение прогнозировать результаты, последствия и разрабатывать коррекционные программы лечения.

Контрольно-взаимодействующий раскрывает умения конформировать и оценивать результаты лечения и осуществлять консультативно-психологическую подготовку пациента для самостоятельного выполнения программ профилактики повторного проявления заболевания.

3. Основные учебные умения (согласно учебным программам).

4. Исследовательские умения.

5. Опыт применения знаний на практике:

- умение отобрать практико-ориентированную профессионально значимую информацию;
- профессиональная ориентировка в информации;
- ориентировка в новых научных направлениях изучаемого предмета;
- установление связи междисциплинарного типа (интеграция информации);
- умение интегрировать в единую систему виды информации для решения профессионально значимых задач;
- умение различать традиционное и новое в профессиональной деятельности;
- самоконтроль и самооценка профессиональных действий;
- готовность к профессиональному сотрудничеству, взаимодействию с коллегами.

Указанные критерии и показатели органически включаются в учебный процесс.

6. Сформированность основных профессиональных личностных качеств.

7. Активность студента в образовательном процессе:

- устойчивая самомотивация учения и самобразования;
- разнообразие познавательных интересов;
- потребность в продвижении образования;
- потребность в углубленном изучении информации;
- потребность в профессиональной коммуникации;
- постоянный поиск области практического применения знаний;
- объективная самооценка своих учебных достижений [4; 5; 6; 11].

Диагностическое обеспечение современного многоуровневого медицинского образования в вузе способствует формированию личности будущего специалиста в трех аспектах: профессионала-исполнителя, специалиста-исследователя, творческого руководителя-организатора.

Литература / References

1. Белялова, М. А., Валухова, В. А. Педагогическая риторика в профессиональном становлении менеджера специальности 060109.65 «Сестринское дело». – Краснодар, 2007. – 69 с.
2. Борисов, Ю. Ю., Щербинина, И. Г. Компетентностный подход к практической подготовке бакалавров сестринского дела // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4. – С. 53-56.
3. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
4. Карпенко, А. И. Диагностика факторов личностного роста будущего специалиста // Диагностика в образовании. – Краснодар, 2000. – С. 160-165.
5. Карпенко, А. И. Качество профессиональной подготовки в вузе в аспекте личностной подготовки // Новые подходы теории и практики образования : сб. науч. тр. – Краснодар, 1998. – С. 51-59.
6. Киргуев, П. Д., Рамонова, Л. П., Крылов, В. П. Сестринское дело // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 95-97.
7. Кочетов, А. И. Педагогическая диагностика. – Армавир, 1998. – 223 с.
8. Рамонова, Л. П. Преемственность в высшем образовании // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 49-52.
9. Рамонова, Л. П. Организация многоуровневого медицинского образования на основе информационно-содержательной преемственности // Вестник Российской Академии Образования. – Москва, 2006. – С. 26-31.
10. Рамонова, Л. П. Многоуровневое медицинское образование как потребность времени // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – № 1. – С. 72-79.
11. Рамонова, Л. П. Преемственность как аспект теории развития образования // Кубанский научный медицинский вестник. – 2006. – № 1-2. – С. 88-92.
12. Рамонова, Л. П., Запрудина, Г. Г., Егорова, Н. А., Мельник, Е. Г. Использование современных методик обучения и форм организации учебного процесса в вузе // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4. – С. 204-207.
13. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994. – 149 с.

Лидия Петровна Рамонова

кандидат медицинских наук, доцент

Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования

Краснодар, Россия

Lidia Ramonova

PhD in Medicine (Candidate of Science), Associate Professor

Krasnodar Municipal Medical Institute of the Higher Sisterly Education

Krasnodar, Russia

Мерьем Аметовна Белялова

кандидат педагогических наук, доцент

Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования
профессор РАЕ
Краснодар, Россия

Merjem Belyalova
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Krasnodar Municipal Medical Institute of the Higher Sisterly Education
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
Krasnodar, Russia

Павел Петрович Бондаренко
кандидат медицинских наук, доцент
Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования
Краснодар, Россия

Pavel Bondarenko
PhD in Medicine (Candidate of Science), Associate Professor
Krasnodar Municipal Medical Institute of the Higher Sisterly Education
Krasnodar, Russia

Наталья Александровна Егорова
преподаватель
Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования
Краснодар, Россия

Natalya Egorova
Lecturer
Krasnodar Municipal Medical Institute of the Higher Sisterly Education
Krasnodar, Russia

Ольга Анатольевна Рудеева
ассистент
Краснодарский муниципальный медицинский институт высшего сестринского образования
Краснодар, Россия

Olga Rudeeva
Assistant
Krasnodar Municipal Medical Institute of the Higher Sisterly Education
Krasnodar, Russia

**АННА ВЛАДИМИРОВНА ГАРМОНОВА, ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА
СОКОЛОВА, НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА РЯХИНА, ЮЛИЯ
ВАХТАНГОВНА МАМОНОВА, ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА
ПЕТРИЧЕНКО, ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА ИЛЬИНА / ANNA
GARMONOVA, ELENA SOKOLOVA, NATALIA RYAKHINA, YULIA
MAMONOVA, YULIA PETRICHENKO, TATYANA ILINA**

РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ. ОБРАЗЫ БУДУЩЕГО: ДРОНЫ И КРАФТЫ?

RUSSIAN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION: DRONES OR CRAFTS?

Аннотация / Abstract

В рамках статьи представлены результаты исследования, проведенные научной группой в процессе образовательного модуля магистерской программы «Управление в высшем образовании» НИУ ВШЭ. По итогам исследования авторы сформулировали стратегическую модель будущего российского вуза в двадцатилетней перспективе.

The research results obtained by a group of students taking Master degree in the program “Management in Higher Education” at the Higher School of Economics are represented in the given article. A strategic model of the Russian institute of higher education in twenty years perspective was formed in the course of investigation.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, модель российского вуза, образ будущего российского вуза, стейкхолдеры, конкуренты, вызовы, системные напряжения, региональный вуз (дрон), академический университет (крафт)

Key words: institute of higher education, Russian institute of higher education model, Russian institute of higher education futuristic model, stakeholders, competitors, challenges, system challenges, regional institute of higher education (drone), academic university (craft)

Университет – консервативная, но в то же время открытая система. Сочетание внешних и внутренних факторов влияния определяет специфику процесса формирования модели организации деятельности вуза.

Современное состояние российского вузовского образования, зафиксированное в «Концепции развития образования на 2016-2020 годы», констатирует сокращение количества вузов до 40% и количества филиалов до 80%. Парадоксально, но за последние три года число выпускников 11 классов уменьшилось почти на 70 000 человек, а число вузов увеличилось на 69. По мнению одного из ведущих исследователей российского образования И. В. Абанкиной, «...студенты учатся, а вузы до сих пор не договорились, что за специалистов они готовят» [8].

Для того чтобы понять, как ощущают и с какой моделью развития ассоциируют себя представители современных российских вузов, а также стратегические горизонты развития российских высших учебных заведений,

исследовательская группа в ноябре 2014 г. провела социологическое исследование на тему «Российские вузы: образы будущего».

Исследование прошло в шести вузах Российской Федерации по квотной выборке методом анкетного опроса руководящих работников высшего звена российских вузов.

Целью данного исследования было формулирование стратегии развития российского вуза будущего на ближайшие двадцать лет. Полученные результаты исследования демонстрируют следующие подходы.

Что такое высшие учебные заведения сегодня?

По мнению большинства респондентов (62%), современный российский вуз выполняет практически все функции: от научно-исследовательских до производственных. То, что вуз – это образовательная организация, считают только 31% опрошенных. С функцией образования себя четко идентифицируют: Курский государственный университет (55,5%) и РГСУ (44,4%). Из всех опрошенных исключительно вузы Челябинска (22%) и Тюмени (17%) считают, что их основная задача – подготовка региональных кадров.

Соглашаясь с мнением Р. Вахитова, необходимо отметить, что одной из главных целей современного вуза стал выход на международный рынок образовательных услуг [2]. При этом дисбаланс внешних требований и внутренних барьеров (сокращение академических свобод, сокращение времени, отведенного для занятия наукой, подработки и т. д.) сохраняется.

В итоге отсутствие «идеи университета» привело в последние годы к тому, что само слово «университет» потеряло ценность, затерлось в названиях вдруг непомерно размножившихся образовательных учреждений [6].

Кто стейкхолдер?

Выделение приоритетных стейкхолдеров, отдельных представителей или групп людей, заинтересованных в успешном достижении определенных целей высшего учебного заведения, позволяет повысить его конкурентоспособность, то есть способность достигать необходимого уровня результативности и эффективности в условиях конкурентной борьбы.

Модель стейкхолдеров для высшего образования может содержать до 12 категорий, прямо или косвенно связанных с образовательным учреждением [11]: обучающийся, работодатель, семья обучающегося, университет и сотрудники, поставщики товаров и услуг, бизнес-сектор, государство, другие университеты, структуры, отвечающие за профессиональные стандарты, налогоплательщики и т. д. С учетом российской специфики К. С. Солодухин выделяет шесть групп заинтересованных сторон, с которыми вуз вступает в ресурсный обмен: государство, общество, клиенты, сотрудники, внешние партнеры, бизнес-сообщество [7].

В результате проведенного опроса ответы респондентов относительно стейкхолдеров распределились в классическом треугольнике Б. Кларка: государство – 66,7%, рынок (бизнес-сообщество) – 31%, обучающиеся (клиенты) – 26,6%, научно-педагогические кадры (сотрудники) – 14,3%.

Очевидно, что государство (федеральный и региональный уровни управления), бизнес, абитуриенты и их семьи являются внешними стейкхолдерами по отношению к вузу, тогда как академический и административный персонал вузов – внутренними.

Рассматривая происходящие в системе высшего образования изменения через призму взаимодействия стейкхолдеров, можно констатировать, что, будучи основным стейкхолдером, государство начало выстраивать взаимоотношения с вузами с позиций вертикальной дифференциации, выделяя группы лучших и худших (или неэффективных) вузов. Ожидания государства от первой группы вузов связаны с их превращением в высшие учебные заведения высокого (в идеале – мирового) уровня [3].

Конкурентными преимуществами вуза, способного удовлетворить интересы государства, являются: функционирование учебно-методических объединений по группам направлений и специальностей, участие в конкурсах и рейтингах, проводимых Минобрнауки РФ, внедрение системы менеджмента качества, финансовая устойчивость вуза. Бизнес-сообщество, являясь вторым по значимости стейкхолдером, ориентировано на следующие конкурентные преимущества: развитая инновационная структура вуза (технопарки, бизнес-инкубаторы), целевая подготовка по заказу работодателей, формирование содержания образовательных программ с учетом потребностей бизнес-сообщества, участие ведущих специалистов предприятий и организаций в реализации образовательных программ, проведение совместных НИР с организациями и предприятиями, внутривузовская система повышения квалификации и переподготовки сотрудников предприятий и организаций и т. д.

Для обучающихся конкурентными преимуществами вуза являются: востребованность выпускников на рынке труда, качество образования, международное сотрудничество (наличие международных образовательных программ), материально-техническое обеспечение учебного процесса, развитость социальной инфраструктуры, диверсификация образовательных программ и т. д. И, наконец, для научно-педагогических кадров (сотрудников) конкурентными преимуществами являются: высокий уровень заработной платы, имидж вуза, его финансовая устойчивость, развитость социальной инфраструктуры и т. д. [1].

Характерно, что все надежды наших респондентов связаны именно с государством. Опрошенные считают, что университеты превратятся в государственные корпорации, сочетающие в себе образовательную и исследовательскую функции, – 66,7%. 11% предположили, что вузы будут «обслуживать любые функции государства, в меньшей степени – образовательные...».

Если принять во внимание государственное влияние в современной образовательной бизнес-модели, то, конечно, хотелось получить прогноз ее развития или изменения.

Уверены в том, что она останется прежней, 19% респондентов, а вот почти 80% считают, что увеличится доля частных инвестиций и клиентского капитала (финансового вклада обучающихся). То есть в будущей бизнес-модели не хочется прощаться с государством, но все реально понимают, что

это невозможно. Обусловлено это тем, что на данный момент государство финансирует 29% от возрастной когорты, т. е. 29% от лиц определенного возраста, желающие получить высшее образование, обучаются за счет государства. Согласно прогнозам к 2021 году количество студентов составит 56% от количества в 2008 году (этот год считается пиком – 7,5 млн студентов в РФ). Таким образом, перед государством станет выбор: сохранить ли финансирование на прежнем уровне в абсолютных цифрах, либо остановиться на финансировании 30% от возрастной группы и тем самым сэкономить. В условиях сложившейся геополитической ситуации, нестабильных цен на нефть, падения курса рубля и т. д. нет оснований полагать, что государство станет увеличивать финансирование высшего образования. Таким образом, университеты будут вынуждены искать другие источники финансирования. В первом приближении это увеличение доли клиентского капитала (финансовый вклад обучающихся), научно-исследовательские проекты, увеличение доли частных инвестиций.

Вызовы

Главные вызовы сегодня, по мнению респондентов, конфигурируются в следующий тренд: жесткая конкурентная среда (54,8%) при наличии конфликта между стандартами образования и необходимыми компетенциями выпускников (52,4%), сопровождающаяся понижением качества образовательных услуг (45,2%), старением материально-технической базы вузов (42,9%), оттоком молодых кадров из профессии (40,5%) и отсутствием адекватной системы проверки качества образования (28,5%).

Через двадцать лет это конкуренция в сфере образовательных услуг (62%), новые технологии обучения (46%), видимо, на базе уже созданного искусственного интеллекта (14%) при тотальной коммерциализации образования (26%) и необходимости междисциплинарного обучения студентов (33%).

55% респондентов опасаются конкуренции со стороны госкорпораций и корпоративных университетов. 26% видят прямых конкурентов в системе дополнительного профессионального образования. Профессиональные колледжи и частные бизнес-школы тоже принимаются в конкурентный расчет (12%).

Этот вывод соотносится с результатами Форсайта «Образование-2030», где одним из вызовов современного состояния системы высшего образования названа глобальная конкуренция за обучающегося. К 2015 году на рынок активно выходят корпоративные университеты, в том числе ИКТ-компании [9].

Следует отметить, что конкуренция происходит за ограниченные ресурсы, а именно абитуриентов, финансы, научно-педагогические кадры.

Необходимо выделить конкурентную борьбу за элитного абитуриента между национальными и федеральными вузами, с одной стороны, и региональными – с другой. Наиболее качественного обучающегося забирают первые, потому что получают большие контрольные цифры приема, а значит, именно эти вузы получают финансовую поддержку от государства, в то время как вторым достаются обучающиеся с более низким баллом. А вот ситуация с

обучающимися-договорниками может быть обратная: абитуриенты, которые не имеют финансовой возможности поступить в столичные вузы, остаются в региональных вузах. Определенный процент таких абитуриентов оказывается высоко мотивированным и поднимает престиж вуза на рынке образовательных услуг.

Финансовая поддержка национальных и федеральных вузов дает им возможность выдерживать конкурентную борьбу также и за преподавательский состав, заинтересованный в академической мобильности и владеющий ИКТ. Это позволяет вузу разрабатывать и апробировать проекты, которые способствуют выходу вуза на качественно новый уровень через порождение нового знания, что и будет являться конкурентным преимуществом.

Вузы, являясь центрами создания, хранения и распространения фундаментального знания и профессиональных компетенций, призваны выявлять и наиболее качественно удовлетворять потребности субъектов предпринимательства в профессиональных компетенциях [4]. Таким образом, в части конкуренции со стороны корпоративных вузов государственным вузам важно устанавливать и поддерживать вертикальные связи между вузом и предприятиями. Здесь региональные вузы могут выйти на первый план и предоставить образовательные услуги, необходимые для промышленности региона, разработав соответствующие компетенции во взаимодействии с работодателями.

По просьбе исследователей участники опроса сформулировали три стратегические задачи, которые необходимо выполнить для развития вуза в следующие 20 лет. Вот какую картину мы получили:

1. Качество образования – 38%.
2. Развитие научно-исследовательской базы – 31%.
3. Развитие новых технологий обучения – 29%.

По мнению опрошенных, основной проблемой может стать ухудшение качества подготовки потенциальных абитуриентов. Данная ситуация может стать следствием работы школьной системы, внедрением ЕГЭ в систему оценки знаний. Следовательно, вузы вынуждены будут тратить больше времени на «подтягивание» первокурсников до университетского уровня даже по основным дисциплинам. Другая часть опрошенных считает, что развитие предпринимательства в университетах неизбежно приведет к снижению качества оказываемых услуг, репутационным потерям и менее разборчивому отбору обучающихся и преподавателей. Для нивелирования данных процессов необходимо сохранить академическое сообщество, которое смогло бы «фильтровать» предлагаемые проекты, образовательные программы, более требовательно подходить к отбору кадров.

Главным системным напряжением здесь будет выступать традиционная структура университета: факультеты, кафедры, НИИ и т. д. Эти традиционные структурные подразделения к настоящему времени превратились в обособленные корпорации со своими привилегиями, целями и задачами, часто не связанными с другими подобными подразделениями.

Еще одной перспективной задачей вузов было названо развитие научно-исследовательской базы. За эту задачу высказался 31% опрошенных. Было

отмечено, что университет может стремиться занять научно-исследовательские ниши определенных областей наук, конкретных тем, отраслей и т. д. с тем, чтобы в будущем иметь конкурентные преимущества при распределении грантов и включения в различные научные программы, а также участвовать в сознательном институциональном экспериментировании в сфере образования, инициированных, в том числе, государством. Плюсом этой стратегии могут стать дополнительные источники финансирования, а неудачи в эксперименте не будут считаться откровениями «провалами» [5].

За развитие новых технологий обучения как неотвратимую перспективу вузов высказались 29% опрошенных. Если рассматривать это направление стратегического развития, то уже сейчас четко вырисовываются следующие тренды. Европейские исследователи говорят про необходимость персонализированного обучения (или адаптивного обучения), и именно новые технологии обучения будут играть ведущую роль в этом процессе. Еще одно направление внедрения новых технологий – Application Programming Interface – это возможность интегрировать работу сразу нескольких сервисов и приложений в одном интерфейсе. Реализуется она уже сейчас в LMS – они превращаются из примитивных электронных дневников в облачные сервисы, где есть и онлайн-библиотека, и обучающие игры [10].

В 2014 году ЮНЕСКО провела исследование и опубликовала доклад о мобильном чтении. В нем отмечается, что это – одна из перспектив для развития доступного образования [12]. Одним из главных преимуществ обучения с использованием электронных технологий становится уменьшение в разы затрат на образование (в отличие от личного, очного образования), а результаты обучающихся-самоучек (благодаря развитию тех же MOOC) могут быть даже лучше, чем у выпускника престижного университета.

Еще одной тенденцией может стать взаимодействие корпоративных университетов со всей системой образования. КУ имеют достаточные и финансовые, и интеллектуальные ресурсы для создания онлайн-курсов очень хорошего качества для обучения персонала. Следовательно, привлекая все большее количество пользователей качеством контента и именем создателей, они смогут сделать его более доступным с экономической точки зрения, что, в свою очередь, привлечет новых потребителей.

На основе данных, полученных в результате исследования, авторы в процессе работы на фокус-группе с экспертами сформулировали двухуровневую модель вуза будущего через образы летательных аппаратов дронов и крафтов.

Итак, региональный вуз (дрон) формируется и выживает в конкурентной борьбе. Миссия такого университета – подготовка кадров для региона, причем в данном случае мы имеем в виду не вертикальную структуру, а, скорее, горизонтальную, даже межрегиональную, структуру. Основными стейкхолдерами дрона, по мнению экспертов, будут региональные промышленные кластеры, клиентский капитал, региональная власть, региональные отраслевые министерства и ведомства. Финансирование данного типа может состоять только из 30% (от общего объема) из федерального бюджета. Основной набор абитуриентов будет вестись в

бакалавриат, магистратура и аспирантура должны ограничиться минимальными цифрами.

Модель образовательной программы может формироваться, исходя из следующих принципов: унификация образовательного процесса на первом курсе бакалавриата с применением онлайн-технологий, наличие собственных образовательных стандартов с усиленным региональным компонентом (с учетом мнения работодателя), профессиональная часть МОП, реализуемая с учетом кластерных (отраслевых) особенностей, вариативность программ ДПО.

Академический университет (крафт) – другой компонент данной модели. Миссия академического университета состоит исключительно в продуцировании нового научного знания. Набор стейкхолдеров тоже уникальный: государство в лице профильных министерств и ведомств, академическое сообщество, бизнес-структуры. Финансирование будет строиться в пропорции 70% (федеральный бюджет) на 30% (гранты, клиентский капитал, государственные заказы).

В основе модели образовательной программы – реализация программ магистратуры, аспирантуры и в меньшей степени бакалавриата. ООП аккумулирует новейшие разработки в отечественной и мировой науке, складывается из наиболее актуальных на существующий момент научных трендов в реализуемой области знания. Максимально применяются индивидуальные образовательные программы с применением наукоемких технологий и привлечением высококвалифицированных кадров.

Выводы

Таким образом, прогнозируя развитие моделей вузов будущего, еще раз стоит подчеркнуть, что в современном понимании нынешние вузы должны меняться, демонстрируя меню разнообразия. Со временем государство должно принять данный вызов и совершенствовать свою образовательную политику.

В отношении вызовов, возникающих перед высшим образованием, необходимо формировать адекватные стратегии. Так, дефицит ресурсов возможно будет преодолеть с помощью развития предпринимательского мышления, сложную демографическую ситуацию – обеспечением преемственности научных школ, развитием системы ДПО, сокращением вузов – формированием вузов-«дронов» и вузов-«крафтов».

Литература / References

1. Белый, Е. М., Мингачева, Л. Р., Романова, И. Б. Конкурентные преимущества вузов: классификация с позиций стейкхолдерменеджмента // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5.
2. Вахитов, Р. Р. Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут. – М.: Страна Оз, 2014. – 276 с.
3. Дрантусова, Н. В., Князев, Е. А. Институциональный ландшафт высшего образования в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций. – 2013. – № 1(40).
4. Каганов, В. Ш. Особенности деятельности вузов на рынках корпоративного обучения [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. –

- URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-deyatelnosti-vuzov-na-rynках-korporativnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.11.2014).
5. Кесаева, Р. Э., Бязрова, Т. Т., Кантемирова-Канукова, Г. А. Модернизация системы высшего профессионального образования в России [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. – 2014 – № 9-6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 03.03.2015).
 6. Куренной, В. Записки об университете [Электронный ресурс] // *Отечественные записки*. – № 6(15). – 2003. – URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/diskussiya-ob-universitete> (дата обращения: 03.03.2015).
 7. Проблемы применения теории заинтересованных сторон в стратегическом управлении организацией // *Проблемы современной экономики*. – 2007. – № 7.
 8. Трушин, А. Осторожно, вузы закрываются [Электронный ресурс] // *Огонек*. – № 2. – 2015. – URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2644693> (дата обращения: 03.03.2015).
 9. Форсайт «Образование-2030» [Электронный ресурс]. – URL: <http://metaver.net/2011/edu2030/> (дата обращения: 13.03.2015).
 10. EdTech Focus On Higher Education [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edtechmagazine.com/higher/article/2014> (дата обращения: 03.03.2015).
 11. Lawrence, R. P. Reavill. Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system // *Managing Service Quality: An International Journal*. – Vol. 8, Issue 1.
 12. Reading in the mobile era [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436e.pdf> (дата обращения: 03.03.2015).

Анна Владимировна Гармонова
кандидат политических наук, доцент
Воронежский государственный университет
Воронеж, Россия

Anna Garmonova
PhD in Politics (Candidate of Science), Associate Professor
Voronezh State University
Voronezh, Russia

Елена Евгеньевна Соколова
кандидат филологических наук, доцент
Российский государственный социальный университет
Москва, Россия

Elena Sokolova
PhD in Philology (Candidate of Science), Associate Professor
Russian State Social University
Moscow, Russia

Наталья Александровна Ряхина
кандидат медицинских наук
Частное учреждение дополнительного профессионального образования
медицинских работников «Новый уровень»
Тюмень, Россия
ryahinana@gmail.com

Natalia Ryakhina
PhD in Medicine (Candidate of Science)
Private institution of further education “Neo level”
Tyumen, Russia
ryahinana@gmail.com

Юлия Вахтанговна Мамонова
кандидат филологических наук, доцент
Челябинский государственный университет
Челябинск, Россия

Yulia Mamonova
PhD in Philology (Candidate of Science), Associate Professor
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk, Russia

Юлия Владимировна Петриченко
кандидат экономических наук, доцент
Челябинский государственный университет
Челябинск, Россия

Yulia Petrichenko
PhD in Economics (Candidate of Science), Associate Professor
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk, Russia

Татьяна Николаевна Ильина
кандидат юридических наук, доцент
Курский государственный университет
Курск, Россия

Tatyana Ilina
PhD in Law (Candidate of Science), Associate Professor
Kursk State University
Kursk, Russia

ЗИНАИДА ВАСИЛЬЕВНА ПОЛИВАРА / ZINAIDA POLIVARA

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО
НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»**

**COMPETENCE-BASED APPROACH AS AN IMPORTANT FACTOR FOR
IMPROVING THE QUALITY OF STUDENTS' TRAINING IN THE FIELD
OF "SPECIAL DEFECTOLOGY EDUCATION"**

Аннотация / Abstract

В статье рассматриваются условия подготовки студентов в вузе, позволяющие формировать необходимые профессиональные компетенции. Анализируются вопросы оценки качества специального образования. Критериями качества выступают структурные компоненты обще-профессиональных, социально-личностных компетенций, к которым автор относит интеллектуально-познавательную, коммуникативную и др. Эти компетенции, по мнению автора, могли бы стать важнейшими ориентирами в системе подготовки специалистов специального (дефектологического) образования в процессе его реализации в парадигме компетентностного подхода.

The article discusses the conditions of students' preparation at the university allowing to form necessary professional competences. It deals with the evaluation of special education quality. Structural components of professional, social and personal competences – intellectual, cognitive and communicative – as referred by the author serve as quality criteria. These competencies according to the author could be the most important points in the training of specialists in special (defectology) education in the process of its implementation within the paradigm of competence approach.

Ключевые слова: компетенции, методологическое сопровождение, парадигма образования, конкурентоспособность

Key words: competence, methodological support, the paradigm of education and competitiveness

Необходимость создания системы методического обеспечения процесса обучения обусловлена переходом системы высшего профессионального образования на непрерывную и многоуровневую подготовку специалистов и является ведущим требованием современности. По мнению аналитиков, современный уровень развития образования в нашей стране по различным данным значительно уступает уровню образования многих стран мира [2]. В мировом таблице о рангах мы занимаем 40-50-е места среди других стран. Именно качество образования выступает как базовая составляющая конкурентоспособности личности на рынке труда. В Законе «Об образовании в РФ» (2012) под качеством образования понимается «...комплексная

характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [6].

Многоаспектность образовательного процесса, специфика решаемых задач обучения и воспитания будущих выпускников требуют особого подхода к методическому обеспечению учебного процесса в вузе [3]. Современное состояние системы высшего профессионального образования заставляет вести научный поиск, постоянно поднимая эти вопросы в работах таких ученых, как Ю. К. Бабанский, Н. Г. Бердникова, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, и др. В связи с этим ориентация образования на прогнозирование будущего, на идеи опережающего обучения требует кардинальных изменений прежде всего в сознании и деятельности педагогов высшей школы [1; 3; 5; 7]. Сама система методического обеспечения процесса обучения в вузе должна способствовать повышению эффективности подготовки высококвалифицированных специалистов при условии, что методическое обеспечение процесса обучения в вузе будет являться системообразующим фактором качества образования, а принципы организации методической деятельности будут учтены в методическом обеспечении процесса обучения. Для этого, прежде всего, необходимо выявить профессионалогические, социально-педагогические условия, позволяющие определить стратегические направления развития современных образовательных систем, позволяющие формировать необходимые профессиональные компетенции. Должна быть разработана система мер, направленных на повышение профессионализма преподавателей с учетом уровня их мастерства, мотивов, индивидуального стиля деятельности, эффективности работы учебного заведения в целом. Результатом такой работы должна явиться сформированность у выпускников профессиональных компетенций, необходимых для успешного вхождения в социальную и производственную сферу жизни в новых экономических условиях [3; 5].

При обучении бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на обеих ступенях планируется овладение студентами различными блоками компетенций: общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными. Следовательно, будущие бакалавры и магистры, приобретая определенные компетенции, должны будут их реализовывать в практике работы со своими воспитанниками, пациентами, клиентами, т. е. они тоже должны обеспечить овладение ими какими-либо компетенциями, опираясь на те компетенции, которые они получили в вузе. Предпринятый анализ показал, что методическое обеспечение процесса обучения в высшей школе должно отвечать требованиям времени и включать в себя разработку компетентного подхода, обеспечивающего формирование базовых и инструментальных компетенций. Одним из таких подходов, как известно, является идеология компетентного подхода как современная парадигма образования, где качество образования является

доминирующим параметром подготовки будущих специалистов в рамках учебной деятельности [5]. С точки зрения компетентностного подхода в плане дальнейшего развития педагогической науки, в частности, дефектологии, методология разработки коррекционных педагогических технологий формирования того или иного качества личности специалиста должна быть более совершенной, нежели существующая. Компетентностный подход, с нашей точки зрения, как один из подходов к управлению качеством образования, предполагает выход на структурирование отдельных элементов, компонентов, свойств и качеств личности ребенка, что позволяет разрабатывать более точные педагогические пути их формирования.

Анализируя проблему формирования компетенций, у нас есть необходимость осознавать, что формирование их возможно с учетом той специфики категории детей, с которыми предстоит работать нашим выпускникам. Необходимо учитывать целый ряд факторов:

- принадлежность ребенка к определенной категории детей с ОВЗ;
- глубину и структуру определенного дефекта;
- необходимость формирования адекватных для детей с ОВЗ социально-личностных компетенций.

Учет этих важнейших факторов позволит определить наиболее значимые компетенции социально-личностного и профессионально-трудового характера, которыми должны владеть выпускники. При этом матрица компетенций будет варьироваться в зависимости не только от изучаемых предметов, но и от формирующегося профессионального самосознания студента, уровня овладения знаниями, умениями и навыками, поэтапное формирование которых отражено в картах компетенций по конкретным дисциплинам.

Можно предположить, что формирование вышеназванных компетенций может стать одним из приоритетных направлений в подготовке студентов направления специального дефектологического образования.

В связи с этим основными требованиями к методическому обеспечению образовательного процесса будут:

- усиление роли научного поиска и внедрения научных достижений в практику преподавания, увеличение роли творческой активности и поиска профессорско-преподавательского состава вуза;
- появление и внедрение в педагогическую практику большого количества инноваций, касающихся как отдельных авторских программ, так и методов подготовки будущих специалистов.

Поскольку система методического обеспечения должна способствовать повышению эффективности подготовки высококвалифицированных специалистов через повышение профессионализма и мотивации педагогов, то достижение этой цели требует соблюдения следующих условий:

- во-первых, разработка и внедрение педагогических инноваций должна быть организована на основе концептуального единства целей и действий преподавателей, администрации, а также потребуется помощь методической (академической) кафедры;
- во-вторых, в качестве системообразующего фактора, способствующего структурированию методической деятельности, выступает

конкурентоспособность выпускников и их востребованность на рынке труда;

- в-третьих, внедрение педагогических инноваций должно служить органичным средством развития личности и развития профессионализма будущих специалистов.

Таким образом, цели и задачи методического обеспечения процесса обучения кафедрами, учебно-методическим центром вуза должны быть ориентированы на обеспечение социальных и личностных потребностей в подготовке квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Квалификация и личностные характеристики профессорско-преподавательского состава вуза должны являться надежным гарантом в обеспечении качества знаний у студентов. Следовательно, одним из видов социометрического измерения деятельности преподавателя в гуманитарном университете может быть система оценки качества его работы по методике «Преподаватель глазами студента», которая предполагает: использовать результаты оценки исключительно в целях исследования качества образовательного процесса; оценивать общую работу студентов с преподавателем; вклад студентов в достижение хорошего результата.

Таким образом, тенденции развития высшего профессионального образования в современных социокультурных условиях требуют такого методического обеспечения процесса обучения, которое включает в себя разработку компетентностного подхода, формирование компетенций будущих специалистов в рамках учебной деятельности, гарантирующего успешную подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям времени.

Литература / References

1. Берденникова, Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебно-методическое пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 170 с.
2. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. д-ра пед. наук В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004.
3. Загвязинский, В. И. О характеристиках качества, эффективности и доступности современного образования : Материалы Всеросс. научно-практ. конф. // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2014. – С. 11-15.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13-29.
5. Куцев, Г. Ф. Обеспечение качества высшего образования в условиях рыночной экономики // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 24-26.
6. Об образовании: Федеральный закон от 29.12.2012, № 273-ФЗ2 «Об образовании лиц в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 12. – [Электронный ресурс]: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 11.03.2015).

7. Поташник, М. М. Управление качеством образования. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

Зинаида Васильевна Поливара
доктор филологических наук
кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет
Тюмень, Россия
polivara.z@mail.ru

Zinaida Polivara
PhD in Philology (Doctor of Science)
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Tyumen State University
Tyumen, Russia
polivara.z@mail.ru

**КАНДАЛАТХАН ТАШПОЛОТОВНА ТУРДУБАЕВА / KANDALATKHAN
TURDUBAYEVA**

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
МАТЕМАТИКИ**

**CREATIVE ACTIVITY DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER IN
THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TRAINING
METHODOLOGY**

Аннотация / Abstract

В статье рассматриваются вопросы формирования творческой активности будущего учителя математики в процессе обучения методике преподавания математики, а также основные виды учебно-методических задач, направленных на усвоение методических знаний и умений будущими учителями, роль педагогической практики в формировании профессиональных умений и навыков.

The questions connected with the creative activity formation of future mathematics teacher in the process of learning methodology of teaching mathematics are discussed as well the main types of educational and methodical tasks directed at the assimilation of methodical knowledge and skills by future teachers are considered. The role of teaching practice in the formation of professional skills is also examined.

Ключевые слова: творческая активность, творческий подход, учебно-методическая задача, профессиональная компетентность учителя математики

Key words: creative activity, creative approach, educational and methodical task, professional competence of mathematics teacher

Развитие науки, техники, производства привело к осознанию обществом необходимости формирования творчески активной личности, основу которой закладывает система образования. С этих позиций актуальной педагогической проблемой выступает формирование у будущего педагога творческой активности, нацеленности на преобразование себя и других. Формирование творческой активности и развитие творческого мышления личности является одной из сложнейших педагогических проблем. Сложность проблемы, на наш взгляд, обусловлена наличием большого числа разноплановых факторов, определяющих природу творчества и творческой активности личности, к которым относятся:

- природные задатки и индивидуальные особенности личности;
- творческие способности и проявление активности индивида в процессе деятельности.

Поэтому, указывая на необходимость активности субъекта в творческом процессе, особое внимание следует уделять деятельностно-практической стороне творчества. Обобщение точек зрения исследователей подтверждает, что творческая активность – это высший уровень учебно-воспитательного процесса и необходимое условие всестороннего развития личности. При этом она направлена только в сторону развития или создания чего-то нового. По нашему мнению, творческая активность должна характеризовать не отношение к творческой деятельности, а личность, вступающую в творчество.

Под творческой активностью мы понимаем способность личности максимально использовать свои знания и умения при решении любых задач. В структуру творческой активности входит способность анализировать информацию, находить новое, выделять в массе факторов существенное и видеть основное для их взаимосвязи, отказываться от сложившихся стереотипов в мышлении, деятельности [1].

В ходе изучения курса методики преподавания математики формируются профессиональные компетентности будущих учителей, создаются основы принятия решений и творческого подхода к учебно-воспитательным задачам, встречающимся на практике. Обучение будущих учителей ставить цели и планировать деятельность по их достижению, добывать нужную информацию, используя доступные источники (справочники, учебники, словари, Интернет и др.), передавать ее, совершенствовать навыки работы в команде, высказывать и аргументированно отстаивать свое мнение, вносить посильный вклад в достижение общего результата, брать на себя ответственность при руководстве мини-группой, применять математические знания и умения в реальных ситуациях, уметь искать решение профессиональных задач, прививать навыки самостоятельной творческой работы, обоснованному и понятливому отношению к решению математических задач сопровождается развитием творческого мышления студентов. В компетентностном подходе математическое образование обогащается знаниями, умениями и навыками, связанными с личным опытом и потребностями обучающихся, такими как осуществление продуктивной и осознанной деятельности по отношению к объектам реальной действительности.

Наши исследования подтвердили, что организация обучения методике преподавания математики на компетентностной основе намного повышает творческий уровень студентов. В педагогической науке в зависимости от поставленной научной задачи понятие «профессиональная компетентность педагога» рассматривается по-разному. Можно выделить следующие компоненты профессиональной компетентности учителя математики: содержательный (владение специально-математическими знаниями); технологический (обеспеченность методами обучения математике); личностный (вооружение некоторыми личностными качествами) [2].

Технологический компонент профессиональной компетентности учителя математики требует специальной методической подготовки, но при этом является неразрывной частью математической подготовки будущих учителей. Комплекс математических дисциплин в учебном плане не только обеспечивает студенту определенный уровень математической культуры, но и вооружает методами школьного курса математики. Следует отметить, что в методической

деятельности учителя среди педагогических задач приоритетными являются «методические задачи», а для студентов – «учебно-методические задачи». Е. И. Лященко [3] учебно-методическую задачу определяет как задачу, которая направлена на усвоение методических знаний и умений, необходимых будущим учителям математики. Результатом решения учебно-методических задач являются сформированные методические знания и умения. При решении учебно-методических задач у студентов развиваются требуемые методические знания и навыки, а также личностные качества.

Анализ учебно-методических задач позволяет нам выделить их основные виды: задачи на изучение содержания учебного материала; задачи на проведение логико-структурного анализа учебного материала; задачи на планирование целей изучения учебного материала; задачи на разработку методики формирования математических понятий, методики работы над задачей, разработку фрагмента урока; на выбор содержания и формы проверки знаний и умений учащихся; на проведение фрагмента урока; определение критериев оценки знаний, умений и навыков; задачи на составление системы вопросов по конкретной теме.

Под учебно-методической задачей понимается такая методическая конструкция, которая предполагает самостоятельный поиск студентом решения методической проблемы и требующая осознанного творческого применения знаний. Учебно-методические задачи направлены на решение различных методических вопросов. В процессе решения учебно-методических задач у студентов формируются профессиональные методические знания. Для формирования профессионально-методических знаний применялись специально разработанные задачи и методы их решения. Ниже приводятся примеры.

1. Задачи, направленные на формирование предметно-математической компетентности.

- Охарактеризуйте использованный метод при доказательстве теоремы: «Треугольник является равнобедренным, если биссектриса треугольника делит по полам его периметр».
- Назовите методические особенности учебника алгебры 8 класса, определите его структуру, перечислите основные понятия.
- Решите задачу из учебника математики 5 класса [4]: моторная лодка, собственная скорость которой 10 км/ч., прошла путь по течению реки 3 ч. и против течения 2 ч. Если скорость течения реки $1\frac{1}{2}$ км/ч., найдите путь моторной лодки. Решение задачи покажите двумя способами (алгебраический, арифметический, ж.б.), сравните эти методы.

2. Задачи, направленные на формирование методической компетентности.

- Напишите цели урока по теме «Общие делители и общие делимые числа» в 5 классе (используя таксономию Блума) [4, с. 98-102].
- Назовите методы, используемые при объяснении новой темы.
- Какой метод целесообразно использовать при изучении темы «Основные свойства дроби» в 5 классе?

3. Задачи, направленные на формирование аналитической компетентности.

В качестве задач, направленных на формирование аналитической компетенции, рассматриваются связанные с анализом заданий. Важно, чтобы задачи на анализ студенты выполнили индивидуально.

Например, следующее задание можно рекомендовать студентам на индивидуальное выполнение:

- а) Изучите содержание темы «Модуль числа» [5, с. 98-102].
- б) Выделите свойства модуля числа.
- в) Выберите пройденный материал (понятия и правила), который необходимо повторить перед изучением новой темы.
- г) Используя тематическое планирование, назовите последующие темы, где используется модуль числа.
- д) По программе математики определите время (срок) использования этих тем.

4. Задачи, направленные на формирование проектно-диагностической компетенции.

Установите соответствие между целью изучения темы «Квадратное уравнение» курса алгебры 8 класса и заданиями, составленными для проверки достижения цели урока.

Цели:

1. Ученик знает способы решения неполных квадратных уравнений, умеет найти корни конкретного неполного квадратного уравнения.
2. По известным корням умеет составить квадратное уравнение.
3. С помощью квадратного уравнения умеет решать сюжетные задачи.

Учебные задания, составленные для достижения цели:

а) Решите с помощью составления уравнения: произведение двух натуральных чисел равно 273. Найдите эти числа при условии, что одно из них больше второго на 8.

б) Найдите корни уравнения $25x^2 - 16 = 0$.

в) Решите уравнение $x^2 - 4x + 3 = 0$.

г) Составьте квадратное уравнение, зная корни $\sqrt{5} - 3$, $\sqrt{5} + 3$.

5. Задачи, направленные на формирование рефлексивной компетенции.

Используя приведенные ниже специальные способы учебно-методической деятельности, проведите анализ урока или его фрагмента, используя приемы:

1. Ознакомьтесь с программой, учебником и пособием для учителя алгебры 8 класса. Каковы структура и содержание учебника данного курса? Сколько часов отводится на изучение каждой темы?

2. Назовите виды деятельности учащихся на уроке, соответствуют ли они целям урока?

3. Оцените активность учащихся на уроке. Соответствуют ли действия учащихся целям урока?

4. Назовите виды деятельности учителя. Какой вид работы является более успешным и почему?

5. Продумайте способы осуществления обратной связи на уроках математики. Какие способы вы усвоили? Как можно осуществлять обратную связь (ученик – учитель)?

6. Охарактеризуйте психологическую атмосферу урока, интерес учащихся к уроку, их взаимную поддержку.

7. Назовите достоинства и недостатки урока. Приведите 2-3 предложения по совершенствованию урока.

8. Составьте самоанализ по методу SWOT-анализа.

Такие учебно-методические задачи были нами использованы во всех темах курса методики преподавания математики. Результат показал, что инициатива и творчество студентов влияют на выполнение различного рода самостоятельных работ. Систематическая самостоятельная работа повысит культуру умственного труда студента, поможет сформировать такие ценные качества, как организованность, дисциплинированность, самостоятельность мышления, развить умение самостоятельно добывать знания.

Студентам предлагаются самостоятельные творческие работы различных видов:

- составление списка статей по теме и аннотирование нескольких наиболее понравившихся работ;
- подготовка сообщений, рефератов, проектов по определенной теме;
- анализ учебного пособия, учебника определенного класса и т. п.;
- анализ определенной темы по школьному учебнику математики. Студент должен найти в учебнике математики все частные случаи изучаемого материала и определить теоретическую основу каждого из них;
- разработка фрагментов уроков по определенной теме и их инсценировка на занятии;
- изготовление наглядных пособий, презентаций по определенной теме;
- разработка специальных заданий, направленных на то, чтобы студенты научились воспроизводить пояснения учеников при выполнении различных упражнений по теме, на закрепление определенного математического понятия;
- составление тестов, а также вариантов проверочных работ по определенной теме;
- составление заданий по конкретной теме при использовании таксономии Блума;
- составление логических задач;
- изучение типичных ошибок учеников, разработка путей их предупреждения и др.

В развитии творческих способностей студентов велика роль педагогической практики. В ходе педагогической практики начинается формирование студента как будущего учителя. Практика раскрывает путь к успеху в теоретической подготовке студентов.

Во время практики основная проблема для студентов – это установление отношений с учениками на уроке, создание рабочей обстановки. Если объективными причинами появления проблем являются низкий уровень знаний учеников и их индивидуальные способности, то субъективная причина – это психологический переход практиканта с позиции ученика на позицию учителя, адекватный выбор форм действий, соответствующий особенностям

ученика и учителя. Решение созданной проблемы требует дополнительного изучения психолого-педагогической литературы.

Общеизвестно, что подготовка к уроку требует творческого подхода. Практика позволяет применить полученные теоретические знания. При подготовке к пробным и зачетным урокам практиканты выбирают интересные, развивающие задания, проектируют цели и планируют деятельность учащихся по их достижению. Чтобы урок был интересным, ищут способы проведения отдельных этапов урока, готовят необходимые наглядные пособия или презентации. Собирают нужную информацию, используя доступные источники (справочники, учебники, словари, Интернет), и обрабатывают ее. Успешное решение студентами различных учебно-методических задач – достаточно надежный показатель усвоения ими курса методики преподавания математики и формирования у них творческого мышления.

Для формирования у студентов умения учиться и работать творчески необходимо:

- воспитать интерес к творческой деятельности с первых дней обучения;
- постоянно внушать студентам веру в собственные творческие силы. Только при этом условии они будут действовать активно и самостоятельно;
- формировать у студентов сознательное отношение к учебному труду, к усвоению конкретных знаний и умений, потребность в самостоятельном добывании необходимой информации;
- постоянно стимулировать творческую деятельность студентов. С этой целью систематически нужно организовывать выставки их творческих работ;
- ставить в процессе урока дополнительные вопросы наблюдательного и творческого характера, создавать своеобразные «проблемные ситуации»;
- разрабатывать творческие задания, создающие условия для применения ранее приобретенных знаний и опыта;
- задания необходимо подбирать с учетом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым, ориентированным на овладение обобщенными приемами познавательной деятельности, а затем и к собственно творческим, позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон.

В нашей практике в процессе изучения методики преподавания математики каждому студенту представлена возможность проявления и развития своих творческих способностей, создана атмосфера творческого поиска для формирования на его основе творческой личности студента, воспитания у будущего педагога активного творческого отношения к своей будущей профессии.

Литература / References

1. Акимова, Н. В. Модель формирования творческой культуры студентов // Приложение к журналу «СПО». – 2007. – № 10.

2. Алтыбаева, М. А., Турдубаева, К. Т. Формирование профессиональной компетентности в курсе методики преподавания математики // Электронный научный журнал «Вестник Томского государственного педагогического университета». – 2012. – № 2.
3. Лященко, Е. И. Лабораторные и практические работы по МПМ : учеб. пособие для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов / Е. И. Лященко, К. В. Зобкова, Т. Ф. Кириченко [и др.] / под ред. Е. И. Лященко. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
4. Математика: Орто мектептин 5-классы үчүн окуу китеби / И. Бекбоев, А. Абдиев, А. Айылчиев, И. Ибраева, А. Касымов. – Б. : Бийиктик, 2005. – 256 б.
5. Математика: Орто мектептин 6-классы үчүн окуу китеби / И. Бекбоев, А. Абдиев, А. Айылчиев, А. Андашев. – Б. : Билим, 2006. – 224 б.

Кандалатхан Ташполотовна Турдубаева
кандидат педагогических наук, доцент
Ошский гуманитарно-педагогический институт
Ош, Кыргызстан
kturdubaeva@gmail.com

Kandalatkhan Turdubayeva
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Osh Humanity-Pedagogical Institute
Osh, Kyrgyzstan
kturdubaeva@gmail.com

АНАТОЛИЙ МАКСИМОВИЧ РЕДЬКО / ANATOLY REDKO

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА ДИСЦИПЛИН ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО
ЦИКЛА**

**EMOTIONAL AND COGNITIVE COMPONENT OF DRAMATIC ART IN
THE DISCIPLINES OF VOCAL AND CHORAL CYCLE**

Аннотация / Abstract

Специфика подготовки будущего специалиста тесно связана с содержанием музыкального образования. Театральное искусство является педагогическим условием для познания, школой нравственного и эстетического воспитания. Оно настраивает на позитивно-творческий эмоциональный подъем, яркое эстетическое переживание, удовольствие в процессе общения с произведением искусства. В данной статье раскрываются направления выбора репертуара. В выборе учебного материала-репертуара необходимо учитывать гедонистическую, педагогическую, коммуникативную, информационную, нравственно-эстетическую, психотерапевтическую направленность. Особое внимание отводится высокохудожественному репертуару, запечатлевающему в сознании целостный, динамически и драматически развивающийся художественный образ.

Specificity of future specialists' training is closely related to the content of music education. Dramatic art is a pedagogical condition for learning, the school of moral and aesthetic education. It adjusts to a positive, creative, emotional lift, bright aesthetic experience, pleasure during the process of communication with a work of art. Repertoire choice orientations are revealed in this article. Hedonistic, pedagogical, communicative, informational, moral, aesthetic and psycho-therapeutic orientation should be considered when selecting material for educational repertoire. Special attention is given to the highly artistic repertoire rendering a holistic, dynamically and dramatically developing artistic image.

Ключевые слова: высшая школа, музыкальное образование, театральное искусство, эстетическое воспитание, направленность выбора репертуара, художественный образ

Key words: high school, music education, dramatic art, aesthetic education, repertoire choice orientation, artistic image

Высшая школа готовит не только узкопрофильных специалистов, но и гармонично развивающуюся личность: чутко реагирующую на все интонационные показатели и явления окружающей действительности, обладающую художественным отношением к организации и проявлениям поступков и действий.

Специфика подготовки будущего специалиста тесно связана с общим формированием творческой личности, которая в процессе своего развития приобретает неповторимую художественную индивидуальность: артист

детского хора, хормейстер, хоровой режиссер, художник-сценограф детского хорового театра. В этой связи возникает необходимость в создании определенных условий для формирования умений, навыков, художественных способностей в подготовке будущих специалистов хорового детского театра. На дисциплинах вокально-хорового цикла они направлены на максимальное раскрытие личностных качеств: свободу и изящество решений, гармоничное развитие и саморазвитие творческого потенциала личности.

Театральное искусство с давних времен является средством познания жизни, школой нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения. Использование практического опыта театральной педагогики стало популярным и массовым ввиду своей позитивно-творческой эмоциональности и педагогической эффективности, своей художественно-эстетической природы. Это направление в художественной дидактике ставит задачей создание условий для реализации художественной одаренности, применения способов пробуждения открытости, развития творческой природы личности.

Выражением этого является нацеленность хорового режиссера на создание в процессе обучения особого «коммуникативного поля», в котором все связи и отношения устанавливаются в соответствии и с закономерностями и возможностями художественного воздействия всех видов искусств на индивида. Такой силой эмоционального воздействия обладает театральное искусство. Оно синтетично, т. к. объединяет литературу, звучащее слово, вокально-хоровую музыку, движения, изобразительное искусство, поэтому воздействует на формирование личности всей эмоционально-познавательной сферой.

В. С. Попов, П. В. Халабузарь выделяют репертуар как «самый важный, стержневой вопрос жизни творческого коллектива» [3, с. 15]. «Нужна музыка не как самостоятельное, что-то изолированное, а как часть единой, художественной культуры» (Д. Б. Кабалевский) [1, с. 166].

От яркости, убедительности воплощаемого художественного образа музыкального произведения хоровым режиссером, умения адекватно реагировать на эмоциональную образность артистов детского хора зависит активность всех участников хорового действия и успех происходящего сюжетного события. Процесс сопереживания, как результат происходящего действия, является результатом последовательной и непредсказуемой актерской игры в развитии событий, свободная форма существования, построенная на эмоционально-образном контакте всех участников творческого коллектива.

Хоровой режиссер в процессе происходящих действий заряжает не только яркостью красок, вариативностью форм, но и экспрессивностью совершаемых действий, движений, интонаций, которые перестраиваются в процессе меняющейся «киноленты» событий и фактов. В обстановке неожиданности, исключительной праздничности, внезапности, зрелищного, динамического, драматического развития события-переживания ненавязчиво и естественно происходит процесс усвоения и закрепления изучаемого материала.

Увлечение, художественные впечатления, удовольствие от процесса переживания художественного образа вокально-хорового произведения, вдохновение, самоотдача, радость, возникающие в процессе «сопереживания и

действия в образе», и являются процессом познания. Через чувственное переживание и рефлексии пробуждается мысль-установка на движение к единству и взаимосвязи аппаратов переживания, осмысления и обучения.

Театральное искусство на современном этапе не только становится средством идейного и эстетического взаимодействия всех участников хорового коллектива, но и способствует естественному, одухотворенному, логическому осмыслению происходящих событий-действий в процессе творческого познания.

Содержание вокально-хорового произведения выражается в его необычной привлекательности, аксиологической природе художественного явления, которое, воздействуя на юных хористов, возвышает и направляет их художественно-впечатляющее вдохновение, облагораживая внешне и внутренне. Накопление запаса духовных богатств через научное познание произведения искусства, отраженных интуитивно или преднамеренно автором, способно приносить радость, наслаждение, давать импульс новым положительным проявлениям, обогащать восприятие, развивать эмоциональность будущих специалистов.

Информация, которую получает хоровой режиссер через чувственное восприятие произведения театрально-хорового искусства, способствует насыщению его внутреннего мира знаниями, формированию умений и навыков.

Постижение художественного образа на основе информационной направленности произведения активизирует развитие индивидуальности через самостоятельное и творческое мышление, тренирует формирование повышенной чувствительности к переживаниям.

Содержание театральных вокально-хоровых художественных произведений быстрее стимулирует развитие ассоциативного, художественно-образного мышления, будит фантазию, формирует поведение, деятельность личности. Будущий хоровой режиссер через осознание произведения вокально-хорового искусства с ярким художественным образом симультанно переживает радость, внутреннее удовлетворение, катарсис, что является побуждением к личностному и профессиональному росту, укреплению уверенности в своих силах.

Гедонистическая направленность содержания изучаемого материала раскрывается в способности входить в состояние духовного удовлетворения, наслаждения, катарсиса, о чем писали еще в Древней Греции. В приобщении к высококультурному наследию происходит процесс познания эталона красоты, процесс присвоения ценного культурного опыта поколений.

Данные изменения постепенно ориентируют индивида в выявлении необходимых для него мыслей, чувств, настроений, выраженных в художественных образах, в значимом для него содержании, в пополнении своеобразного словаря-тезауруса. Следовательно, удовлетворение духа гуманными поступками, переживаниями, осознание прекрасного вызывают произведения театрального вокально-хорового искусства с нравственно-эстетической направленностью. Произведение театрального вокально-хорового искусства, запечатлевающее в сознании целостный динамически, драматически и зрелищно развивающийся художественный образ, способно

пробудить интерес, увлечь и побудить к переживаниям, выражающимся в эмоционально-творческой свободе действий будущего хорового режиссера.

Коммуникативная направленность содержания изучаемого материала способствует налаживанию связи между преподавателем и студентом в процессе взаимодействия. Яркость, драматичность, самобытность, органичность, театральность художественного образа произведения вокально-хорового искусства и действия хормейстера в процессе вокально-хоровой работы оказывают влияние на длительность контакта с обучающимися и вызов адекватной реакции.

Динамическая направленность хорового репертуара предоставляет реальную возможность для активизации процесса познания с помощью регулирования эмоциональных отклонений в учебе и работе в пользу положительных. «Тихая, спокойная музыка служит для успокоения личности, а веселая, громкая – для ее активизации» [2, с. 19].

Психотерапевтическая направленность изучаемого материала способствует присвоению личностью обучающегося измененной действительности, которая способствует освоению способов самовыражения и взаимодействия.

Цель художника, в данном случае художника-сценографа детского хорового театра, – отображение впечатлений, образов внешнего мира в единственно приемлемых для него способах. Способы самовыражения являются для будущего художника-сценографа средством, возможностью и содержанием передачи информации, которая несет определенную совокупность идей, переживаний, ценностного отношения к жизни, которая побуждает и направляет к творческим созиданиям.

Следовательно, в выборе учебного материала-репертуара необходимо учитывать гедонистическую, педагогическую, коммуникативную, информационную, нравственно-эстетическую, психотерапевтическую направленность. Особое внимание в содержании музыкального образования отводится высокохудожественному материалу, запечатлевающему в сознании целостный зрелищно, динамически и драматически действующий, развивающийся художественный образ. При выборе репертуара необходимо подходить со всей ответственностью с позиций специфики использования характерных для театрально-хорового образования технологии выразительных действий. Технология выразительных действий определяется его художественно-эмоциональными, экспрессивно-выразительными способами самовыражения. Театральные вокально-хоровые занятия развивают сферу чувств, будят соучастие, сострадание, развивают способность радоваться и восхищаться, думать, анализировать, воображать, искать отзвук своим чувствам, переживаниям, настроению, проникать в замысел автора, в мир его чувств и мыслей.

Последствием перечисленных действий является позитивно-творческий эмоциональный подъем, яркое эстетическое переживание, удовольствие от радости познания себя в процессе общения с произведением искусства. В. А. Сухомлинский считал, что восприятие, осмысление красоты – это основа, стержень эстетического образования, сердцевина той эстетической культуры, без которой чувства остаются глухими ко всему прекрасному.

Литература / References

1. Кабалевский, Д. Б. Дело всей жизни : сборник / сост.: Е. Д. Критская, Г. А. Пожидаев. – М. : Искусство в школе, 1995. – 296 с.
2. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Халабузарь, П. В., Попов, В. С. Теория и методика музыкального воспитания. – СПб. : Лань, 2000. – 224 с.

Анатолий Максимович Редько
Мастер бизнес-администрирования, педагог
Пермский музыкальный колледж
Пермь, Россия
redko61@mail.ru

Anatoly Redko
MBA, teacher
Perm Musical College
Perm, Russia
redko61@mail.ru

Part 2

Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World

Ключевые направления и особенности проведения научных исследований в современном мире

OKSANA CHIGISHEVA

GLOBALIZATION AND ITS INFLUENCE ON COMPARATIVE EDUCATION METHODOLOGY

Abstract

The article is devoted to the research of the methodological changes that occur in the field of comparative education as a result of globalization. A deep analysis of the globalization phenomenon is undertaken with a special focus on the differentiation of globalization, internationalisation, regionalisation and integration. UNESCO's role in the support of globalization tendencies in education is discussed. Methodological approaches used for comparative research are indicated and a new metacivilisation approach is introduced. It is represented as the most adequate methodological instrument for global research in comparative education domain.

Key words: comparative education, globalization, comparative method, methodology, metacivilisation approach

Introduction

Contemporary world faces deep geopolitical and socio-cultural transformations defining a new vector for the development of world educational systems – educational globalization. It stimulates not only cross-border scientific and educational partnerships but also demands closer attention of policy makers and educational managers to the sphere of comparative education and its prognostic potential. These trends stimulate growing transformations in the methodological apparatus of comparative education and make necessary to discuss and analyse them in a new global context.

Globalization in the theoretical reflection of foreign and Russian scholars

The problem of defining methodological format permitting to single out globalization influence on comparative education methodology cannot be solved without examining the key definition for this paper i.e. of *globalization* and the variants of its interpretation represented in the world scientific thought. The existence of a great spectrum of approaches and definitions of this term has not led so far to a common approach of representing its essence and theoretical interpretation in Russian and foreign social sciences. Provisionally we may single out several approaches paradoxically coexisting within one scientific encyclopedia "Globalization" published in 2003.

Two diametrically opposite approaches are represented within this academic issue. The first one is offered by Utkin A. I. emphasizing the economic basis of this process. He understands globalization as "merging of national economies into a single, world system based on rapid circulation of capital, new information openness of the world, technological revolution, adherence of industrially developed countries to the liberalization of goods and capital flows, communication convergence, planetary scientific revolution characterized by interethnic social migrations, new means of transport, telecommunication technologies, international system of education" (Globalistika, 2003, 181) This view point is shared by such scholars as Delyagin M. G. (Globalistika, 2003, 185), Ivakhnyuk I. V. (Globalistika, 2003, 194), Kiss A. (Globalistika, 2003, 190), Markov S. A. (Globalistika, 2003, 198). A key role of the economic development factors is also acknowledged by some German authors (Gerster, Riedel, 2008), pointing at the primacy of socio-economic formats over other even political.

The second approach reflects cultural and socio-cultural aspects of this process what enables Panarin A. S. to define globalization as "the process of formation of united interrelated world where nations are not separated from each other by habitual protectionist barriers and borders simultaneously preventing communication and protecting them from disordered external influence" (Globalistika, 2003, 181). This standpoint is shared by Akopyan K. Z. (Globalistika, 2003, 196), Klyucharev G. A. (Globalistika, 2003, 197), Menon E. P. (Globalistika, 2003, 197), Fedotova V. G. (Globalistika, 2003, 191), Chubays I. B. (Globalistika, 2003, 189).

Beyond the frame of this issue there are also some authors (Barlybaev, 2003) considering globalization as an objective historical process of growing interconnection between the countries of the world as a result of transboundary processes in economy, politics, capital, culture, technologies. This position seems to be synthetic and fully characterizing the phenomenon of globalization from the view point of functional aspect of this process and its consequences. Within such consideration of globalization the following tendencies of its development are pointed out: demographic and ecological, economical, geopolitical, socio-cultural, informational (technocratic) (Prykin, 2007; Yakovets, 2003).

Not less theoretical discord accompanies the process of defining the number of globalization stages and the basis for their separation. Thus, Chumakov A. N. (Chumakov, 2005) considers as a basis for the division of global society history the scale of the occurred events and marks 4 main epochs in the making of global relations (connections) that went with the history of mankind. Cheshkov M. A.

(Cheshkov, 1999) singles out 3 stages considering globalization in the historical retrospective, Rutkevich M. N. (Rutkevich, 2002) also offers to define 3 stages of globalization development but spreads this notion on the whole historical process of internationalization of people's life, Utkin A. I. (Utkin, 2002) singles out only 2 stages of globalization being guided by the idea of changing technological phases in the progress of society.

At present a number of scholars (Skott, 2000; Zaretskaya, 2001; Oelkers, 2005) separate the terms globalization and internationalization and put the dividing line on presence/absence of geopolitical borders. They tend to interpret internationalization as a process of intensification of international connections and exchanges and globalization as an outgrowing of this process into making united integral world where separate societies, countries and regions more and more acquire the features of the unit. These scholars consider internationalization to be a forerunner of globalization (but after the emergence of globalization these processes become parallel) however globalization seems to be the phenomenon of another order denying global competition but serving as a catalyst of intensive cooperation in the world division of labor between cheap mass production and hi technologies and innovations, radical reconsideration of the world order when national boundaries become archaic.

Some scholars agree that internationalization and globalization emerge one from another and globalization serves just as a qualitatively new phenomenon or phase of internationalization embracing all the processes of reproduction: from production and distribution to circulation and consumption (Shenaev, 2002; Sokolovskaya, 2004). There is one more approach where regionalization, integration and globalization are seen as particular forms of internationalization while globalization is believed to be its superior form (Voronin, Voronina, 2004).

Thus, nowadays there are significant contradictions in the interpretation of these terms that define author's methodological positions when examining their influence on the system of education and overall theory of pedagogical science. In this article when dealing with globalization and its influence on comparative education methodology we will treat globalization and internationalization as two parallel processes by supporting the view of the first group of scholars.

We will also keep to the theoretical position of Cheshkov M. A. regarding globalization as "a wide range of processes and structures which can be denominated as a process of interdependency, interpenetration and correlation of totally different components of world community" that lead to the creation of "such a unit where any local event is dependent by the events in other locuses and inversely" (Cheshkov, 1998, 8).

We will also take into account theoretical positions of German comparativists (Allemann-Ghionda, 2004) underlining that in the era of establishing globalization education tends to transform into the process supporting training of labor force needed at the present stage of economic development and declaring (Hotz-Hart, Kuechler, 1999) that globalization nevertheless is a threat to national and cultural identity of different nations of the world.

UNESCO and comparative education

Intensification of globalization processes attracts special attention to the development of comparative education as a priority sphere of socio-cultural practice in all countries of the world. This objective is central for the United Nations Organization (UNO) and especially for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) which works out and promotes fundamental ideas of peace, culture and non-violence, preserving cultural and natural heritage and education for all into public conscience. It seems interesting to analyze the main directions of globalization in education in the logic of the UNESCO's strategy and define how these issues are reflected at different levels of educational practice in Russia and Germany as one of the leading European countries.

The main lines of the UNESCO's work are represented in the framework of its structure's functioning. In contemporary Germany there are:

- 190 UNESCO Associated schools (Projectschulen), the number of which is growing steadily all over the world. In 1953 there were only 33 schools in 15 countries and already in 2008 there were 8000 schools in 180 countries;
- 8 UNESCO Chairs function in 374 higher educational establishments of Germany i.e. in every 47th institution. It is easily stated that the dynamics of their organization is less intensive in comparison to Russia where today every 25th higher educational establishment possesses a UNESCO Chair;
- 2 International education institutes i.e. the UNESCO Institute for Lifelong Learning in Hamburg and the UNESCO-UNEVOC Centre for Technical and Vocational Education and Training in Bonn are carrying out intensive research work making special contribution and enhancing access to learning, improving the environment and quality of lifelong learning for all in all regions of the world (German Commission for UNESCO, www.unesco.de), UNESCO Moscow office (www.unesco.ru).

UNESCO alongside with other international organizations conducts multiple comparative investigations correct implementation of which requires enhancement of theoretical research studies of methodological character. They will permit both the development of methodological instruments adequate to the dynamically changing objectives of scientific activities and expansion of the bounds of conceptual vision of globally significant educational novations. It is no coincidence that these problems are in the focus of attention of educationalists and theorists in Germany who compare internationally; it facilitates the development of methodological reflection and eventually theoretical formation of such scientific conceptualization as comparative education. German and Russian comparative education is seen as a complex dynamically developing formation which theoretical and methodological bases change under the influence of globalization tendencies.

Contemporary approaches for international comparisons

Contemporary pedagogy is concerned with the question of finding the most useful and adequate approach for making international comparisons. At present anthropocentric (Langveld, 1965; Scheuerl, 1982), axiological (Schulz, 1998; Seebom, 1977) and cultural (Liegler, 1992; Meyer, 1996) approaches have become widely spread in European methodological discourse. Cultural approach

substantially embraces issues connected with universal characteristics, provides deep examination of contemporary phenomena in their historical retrospective and helps to reveal connections between the studied phenomena and present and future times thus implementing prognostic function of the study. It raises the objectivity level of the obtained data as truly pedagogical phenomena are examined in the context of sociocultural characteristics against the wide background of cultural life what permits to follow the development tendencies of its key points. Cultural approach is connected with the axiological one as the nuclei of culture makes up a block of historically specified universal and national values.

For example, in Russia methodological problems of German comparative education were always examined under the influence of formation approach aimed at singling out basic and superstructural constructions in pedagogical phenomena (Klarin, 1989; Nikandrov, 1989; Fedotova, 1998; Yarkina, 1979). Nowadays under the influence of globalization tendencies a new civilization approach is formed in Russian pedagogical science. It can become an integral factor in the synthesis of the objects being compared. This approach permits to analyze pedagogical phenomena of both different and the same epochs (horizontal and vertical comparison) in comparative and contrastive plan. The hypotheses of the civilization approach (Kornetov, 2002) seems to have a considerable heuristic potential and allows to single out basic pedagogical traditions of “*great civilizations*” (Western, Middle Eastern, South Asian, Far Eastern) as steady stereotypes determined by the peculiarities of sociocultural systems and phenomena being compared.

It is clear that a very complex situation arises in the development of comparative pedagogical investigations when it becomes clear that it's necessary to find research instruments adequate to a twofold task:

1. search for the pedagogical projection of the society's development to metacivilisation;
2. keeping national culture as a distinctive heritage.

Conclusion

It seems necessary to formulate a metacivilisation approach in the realm of which cultures will have a chance to develop, improve and acquire universal and global modus. The question concerning methods of working out methodological apparatus adequate to the assigned task must be solved by comparativists of the whole world. Comparative education theorists are intensively searching for the ways of improving comparative method within appearing new thematic fields. However it is quite obvious that they should consolidate their efforts both in separate regions and in the global context for working out conventional regulations for further development of comparative and pedagogical knowledge.

References

- Allemann-Ghionda, C. (2004): *Einfuehrung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinham und Basel: Beltz Verlag.
- Barlybaev, H. A. (2003): *Obschaya teoriya globalizatsii i ustoychivogo razvitiya*. Moskva: Izdatel'stvo Gosudarstvennoy Dumy.
- Cheshkov, M. A. (1998): *Global'noe videnie i novaya nauka*. Moskva.

- Cheshkov, M. A. (1999): *Globalizatsiya: suschnost', nyneshnyaya faza, perspektivy*. Moskva: Pro et Contra. Tom 4.
- Chumakov, A. N. (2005): *Globalizatsiya. Kontury tselostnogo mira*. Moskva: Prospekt.
- Fedotova, O. D. (1998): *Teoretiko-metodologicheskie osnovi pedagogiki Germanii i FRG*. Moskva.
- Gerster, A., Riedel, H. (2008): *Globalisierung, internationale Politik und Konfliktbewaeltigung*. Bamberg: CC Buchners Verlag.
- Globalistika: entsiklopediya* (2003): Moskva: Raduga.
- Hotz-Hart, B., Kuechler, C. (1999): *Wissen als Chance: Globalisierung als Herausforderung fuer die Schweiz*. Zuerich/Hur: Ruegger.
- Klarin, V. M. (1989): *Kriticheskiy analiz pedagogicheskikh idey revizionizma v nemetskom rabochem dvizhenii kontsa XIX – nachala XX veka*. Moskva: MGPI.
- Kornetov, G. V. (2002): Istoriko-pedagogicheskiy protsess v zerkale tsivilizatsionnogo podhoda. *Vestnik Universiteta RAO*, No 4.
- Langveld, M. J. (1965): Antropologie und Psychologie des Erziehers. *Paedagogische Rundschau*, No 19, 745-753.
- Liegle, L. (1992): Culture and Socialization: Forgotten Traditions and New Dimensions in Comparative Education. In: Schriewer, J., Holmes, B. (Hrsg.) *Theories and Methods in Comparative Education*. Bern: Lang, 225-262.
- Meyer, J. W. (1996): Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, No 34, 245-260.
- Nikandrov, N. D. (1989): Sravnitel'naya pedagogika: uroki I nadezhdi. *Sovetskaya pedagogika*, No 10, 129-134.
- Oelkers, Ju. (2005): *Globalisierung und Internationalisierung im Bildungssystem*. Vortrag auf der Festveranstaltung anlaesslich des zehnjaeerigen Bestehens des Programmes Socrates am 22. November 2005 in der Abtei Neumuenster in Luxemburg, 1-16.
- Prykin, B. V. (2007): *Globalistika*. Moskva: YUNITI-Dana.
- Rutkevich, M. N. (2002): Filosofskoe znachenie konceptzii ustoychivogo razvitiya. *Voprosy filosofii*, No 11, 24-35.
- Schulz, W. F. (1998): *Axiologie im Industriezeitalter: Von den Grundwerten Natur, Mensch, Kultur*. FB-Verlag.
- Seebohm, Th. (1977): Wertfrieres Urteilen ueber fremde Kulturen im Ramen einer transzendental – phenomenologischen Axiologie. *Phenomenologische Forschung*, No 4, 52-85.
- Shenaev, V. I. (2002): Globalizatsiya – obektivnyi mirovoi prozess. *Mnogolikaya Evropa: puti razvitiya*. Moskva, 123-131.
- Scheuerl, H. (1982): *Paedagogische Anthropologie. Eine historische Einfuehrung*. Stuttgart/Berlin/Koeln.
- Skott, P. (2000): Globalizatsiya i universitet. *Alma mater*, No 4, 3-8.
- Sokolovskaya, N. G. (2004): Globalizatsiya: osnovnye tendentsii i novye vyzovy. *Sovremennaya globalizatsiya i Rossiya*. Rostov-na-Donu: RGU, 21-28.
- Utkin, A. N. (2002): *Globalizatsiya: protsess i osmyslenie*. Moskva: Aspekt.
- Voronin, V. M., Voronina, T. V. (2004): Uchastie Rossii v globalizatsionnyh protsessah. *Sovremennaya globalizatsiya i Rossiya*, RGU, Rostov-na-Donu, 90-95.
- Yakovets, Yu. V. (2003): *Globalizatsiya i vzaimodeystvie tsivilizatsii*. Moskva: Ekonomika.

- Yarkina, T. F. (1979): *Kriticheskiy analiz sostoyaniya I tendentsiy razvitiya burzhuaznoy pedagogiki v FRG*. Moskva: Pedagogika.
- Zaretskaya, S. L. (2001): *Obrazovanie v kontekste globalizatsii. Globalizatsiya I obrazovanie*. Moskva: INION, 5-20.

Oksana Chigisheva
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Southern Federal University
International Research Centre 'Scientific Cooperation'
Rostov-on-Don, Russia
ochigisheva@rambler.ru

ПЕТР АЛЕКСАНДРОВИЧ ХРОМЕНКОВ / PETER KHROMENKOV

ГЕНЕЗИС МЕЖНАУЧНОЙ МЫСЛИ В ИСТОРИИ МИРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИСТОКИ, СОСТОЯНИЕ И ПРОГНОЗ

GENESIS OF INTERSCIENTIFIC THOUGHT IN THE HISTORY OF WORLD PEDAGOGY: BACKGROUND, CONDITION AND PROGNOSIS

Аннотация / Abstract

Исследуются тенденции и этапы развития межнаучной мысли в истории мировой педагогики, рассматриваются условия и результат межнаучного взаимодействия в системе наук о человеке, характеризуются множественные многосторонние межнаучные связи педагогики и раскрывается их образовательно-развивающий потенциал.

Tendencies and development stages of interscientific thought in the history of world pedagogy are researched, conditions and results of interscientific interaction in the system of sciences about human are analyzed, multiple manifold interscientific connections of pedagogy are characterized, their educational and developing potential is revealed.

Ключевые слова: межнаучная коммуникация, межнаучная связь, межнаучный синтез, классификация наук о человеке, тенденции и этапы развития межнаучной мысли, история педагогики

Key words: interscientific communication, interscientific connection, interscientific synthesis, classification of sciences about human, tendencies and stages of interscientific thought development, history of world pedagogy

Знания о человеке, накопленные на протяжении многих веков, постигались через раскрытие собственно человеческой природы и дошли до наших дней благодаря естественной коммуникации, которая позволяет раскрыть особенности антропологических воззрений ученых, представляющих разные культуры. История мировой цивилизации свидетельствует о том, что все проблемы человека рассматривались и решались с нескольких позиций: теоцентризма, антропоцентризма, природоцентризма, социоцентризма и педоцентризма. Теоцентрическая позиция заключалась в том, что человеку предназначались указания о смысле его бытия, об отношении к Богу, по образу и подобию которого он был сотворен. С позиции антропоцентризма, как известно, человек рассматривается как наивысшая земная ценность, природоцентризм оценивает человека как частицу природы, вселенной, с которыми его объединяют общие законы существования и развития. Социоцентризм устанавливает доминирование культуры и общественных форм жизни над природными предпосылками общественного бытия. Что касается педоцентризма, то с его позиций человек возводится в абсолют в условиях его обучения, воспитания и самообразования.

Следует отметить, что названные позиции формировались в разное историческое время, начиная с античной эпохи. Сохраняясь в философско-

просветительских теориях, они дополняли друг друга, чередовались, смешивались или вовсе совмещались в панораме одной и той же эпохи, порождая новые знания. Скажем, античный космоцентризм уступил место геоцентризму в Средние Века, а натурализм эпохи Возрождения дополнился идеями гуманизма и сменился возвышением личности в эпоху Просвещения и верой в безграничные возможности человека. Таким путем зародилась и постепенно развивалась межнаучная мысль.

История философии свидетельствует о том, что благодаря единству знаний совершались научные открытия и возникали новые теории в отдельных областях познания [1]. Например, Фалес из Милета, изучавший работы халдейских ученых, собрал и соединил воедино все доступные ему сведения в области астрономии, геометрии и арифметики и на этой основе предсказал солнечное затмение, с позиций единой античной науки объяснил причины целого ряда астрономических, геологических и географических явлений.

Другим примером, подтверждающим роль взаимодействующих знаний в расширении познавательной сферы человека, в развитии педагогического знания в античную эпоху, является то, что ученый-энциклопедист Демокрит, занимавшийся одновременно философией, медициной, историей, анатомией, математикой, физикой, музыкой, риторикой и другими науками, фактически мыслил и рассуждал о таких категориях современной дидактики, как познавательный опыт, средства и методы обучения. Разрабатывая теорию чувственного и рационального познания, Демокрит пришел к выводу о том, что потребности в широких знаниях об окружающей действительности порождают знания в области обучения.

Не менее убедительные примеры, раскрывающие роль межнаучной мысли в познании природных и общественных явлений, в воспитании и обучении, мы обнаруживаем в философии Сократа, Платона и Аристотеля. Сократ, считая высшей целью всего в мире человека, установил тесную связь между знаниями и нравственностью (воспитанием). Рассуждая о проблемах нравственности, он, как известно, разработал метод познания, позволивший ему представить способы формирования и накопления знаний. Можно утверждать, что в философии Сократа тесно переплетались зачатки гносеологии, педагогики, этики и социологии.

Платон, развивая идею целесообразности и последовательности в освоении наук, в работе «Закон» представил целостное изложение своей концепции познания истины, объединив в одно целое философские, политические, этические и эстетические воззрения, а в диалоге «Государство» изложил этико-педагогическую теорию, построенную на принципе бинарной связи этики и политики, единство которых, по его глубокому убеждению, достигается способными людьми в управлении государством.

Анализируя рассуждения Платона о «добродетелях», можно утверждать, что они носят межнаучный характер, поскольку единая, объединяющая все науки о человеке проблема педагогики – науки об образовании человека стоит перед нами все той же, как ее впервые поставил в истории межнаучной мысли Платон. Его педагогика, как мы полагаем, носит интегральный характер, так как в ней отражены особенности целостного знания: проблема образования человека тождественна проблеме формирования его культуры, из чего следует

единство педагогических, этических и политических знаний; внутреннее единство индивида и общества устанавливает социальный характер педагогики, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества; сам метод решения педагогической проблемы отражает весь процесс образования. Известно, что Платон объединил все науки и составил их классификацию, которая носит монистический характер.

Многосторонние связи элементов воспитания и обучения с анатомией и физиологией человека, психологией, этикой, политикой и другими областями познания мы находим у Аристотеля, создавшего самую обширную научную систему из всех существующих в античности наук. В сочинениях «Этика», «Афинская полития» он рассматривает ряд положений разработанной им межнаучной теории человека, основанной на единстве трех видов души (растительной, животной, разумной) и тела.

Сравнивая истоки появления межнаучной мысли, условия зарождения самых простейших связей педагогических знаний с другими областями знаний народов древнего мира, можно полагать, что их характеризуют следующие особенности:

- взаимосвязь знаний о природе, человеке, отношениях между людьми, обществе и космосе, попытка объяснения одних видов знаний с помощью других;
- синтез знаний о человеке и силах природы и зарождение на этой основе воспитательных систем, отражающих гармонию природы и разума, разума и души;
- общность языка всех наук, методов и форм научного познания, обусловленная длительным существованием единой науки – философии.

Однако постепенный переход от античного миропонимания к христианскому породил переоценку сложившихся воззрений на человека и его сущность, что в свою очередь привело к появлению христианской антропологии, которая приблизила друг к другу все науки о человеке. Следует отметить, что в среде европейских ученых в XVII веке благодаря неформальной коммуникации, возникшей в связи с потребностями людей в объяснении фактов, явлений и процессов, происходивших в окружающем их мире, межнаучная мысль значительно обогатилась взаимодействием естественнонаучных и общественных знаний. Доказательством данного утверждения служит разработка великим чешским педагогом-гуманистом Я. А. Коменским аппарата теоретической педагогики на основе межнаучной коммуникации, в которую он был включен при посещении научных кружков известных европейских ученых. Действительно, глубоко изучив выявленные к тому времени законы в области естественных наук (астрономии, физики, математики, анатомии, физиологии и медицины), философии и общественных наук (психологии, социологии), он сформулировал «золотое правило дидактики», установил закономерности, обосновал принципы, методы, приемы и формы обучения и воспитания [3]. Я. А. Коменский сделал открытие в мировой педагогике, суть которого состоит в доказательстве им того, что

педагогика предрасположена к межзнаниювому взаимодействию и интеграции всесторонних знаний о человеке.

Но решение проблем человека приобрело качественно новую направленность в век Просвещения, когда тесно переплелись антропологическая и педоцентрическая проблематики [4]. Известно, что французские ученые-просветители (Ж. Ламетри, Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Ж. Ж. Руссо и др.), опираясь на выдающиеся открытия Дж. Бруно, Г. Галилея, И. Кеплера и Н. Коперника в астрономии и Р. Декарта, И. Ньютона и Г. Лейбница в области математики и физики, используя в своих познаниях многотомную «Естественную историю» ученого-энциклопедиста Бюффона, отразившего в ней все достижения естественных наук, изучив работы Гарвея, Мальпиги, Сваммердама, Реди, Левенгука в области анатомии, физиологии и эмбриологии человека, противопоставили христианской антропологии свое – межнаучное его понимание. В своих социально-педагогических проектах, развивая идею всестороннего гармонического развития личности, единства ее умственного и физического развития, телесного, духовного, нравственного, эстетического и гражданского воспитания и возводя в абсолют воспитание и обучение детей и взрослых, они пришли к выводу о необходимости установления партнерских связей всех наук о человеке. Таким образом, в век Просвещения получили развитие межнаучные знания о роли образования в решении социальных проблем общества.

Постепенно развиваясь, межнаучная мысль значительно расширила свои границы и нашла воплощение в мировом историко-педагогическом процессе после того, как известный философ Г. Гегель разработал систематизацию связей наук, отличающуюся от всех ей предшествующих классификаций строгой упорядоченностью, иерархичностью и полнотой. Уникальность его классификации состоит в том, что в ней заложено начало развития единой науки – науки будущего.

Определенный вклад в развитие межнаучной мысли в истории педагогики и образования внесли известные ученые России XIX столетия (А. А. Барсов, М. Е. Головин, Е. О. Гугель, П. С. Гурьев, В. Ф. Зуев, А. Г. Ободовский, Н. Н. Поповский, В. В. Попугаев, П. Г. Редкин, Е. Б. Сырейщиков, Г. Н. Теплов, Х. А. Чеботарев и др.). Однако венцом отечественной межнаучной мысли в педагогике этого времени по праву является педагогическая антропология великого русского педагога К. Д. Ушинского [7]. В своем капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» он разработал педагогическую систему, построенную на множественных многосторонних межнаучных связях наук о человеке, и не только.

Однако впервые в истории мировой педагогики реализовать образовательно-развивающий потенциал межнаучной коммуникации попытались известные педологи за рубежом (Г. Джонсон, Э. Мейман, В. Прейер, Ф. Треси, С. Холл и др.) и в России (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Пинкевич, Н. Е. Румянцев, Н. М. Соколов и др.) [6]. Выполненные ими экспериментальные исследования на основе реализации связей анатомии, физиологии, биологии, медицины, психологии и дефектологии послужили началом развития практической природосообразной педагогики.

Следует отметить, что истинное гуманистическое отношение к детям, средства и способы раскрытия их природы представлены в педагогической системе М. Монтессори, разработанной ею на стыках медицины, детской психологии, социологии и истории [5]. Мы полагаем, что уникальность этой системы, которую используют педагоги-практики в разных уголках планеты, обеспечена тем, что М. Монтессори, глубоко овладев на синкретическом уровне человекознанием и профессиональным языком реализации его потенциала – метаязыком, разработала и применила универсальный метод «научной педагогики», который фактически является метаметодом обучения, воспитания и развития личности.

Сравнительный анализ становления и развития межнаучной мысли в истории педагогики и индуктивный метод позволяют установить некоторые ее тенденции:

- переплетение знаний о человеке, его воспитании и обучении в рамках единой науки – философии;
- переход от античного мировосприятия к религиозному пониманию сути человека, зарождение и развитие христианской антропологии и обособление знаний о человеке;
- возникновение педоцентрической позиции в решении проблем человека, ее объединение с антропоцентрической позицией и развитие идей гуманистической педагогики;
- дифференциация наук, формирование предмета, языка, понятий и методов педагогической науки на основе связей диалектики, естественных наук, истории, этики, анатомии, физиологии, психологии, социологии и других наук;
- систематизация связей наук, возникновение и совершенствование их классификаций, включающих науки о человеке;
- возникновение педологического учения и комплексное решение проблем обучения, воспитания и развития личности на основе единства анатомо-физиологического, медико-биологического, психолого-дефектологического и социально-педагогического подходов к изучению человека;
- моделирование педагогических систем и типов школы на межнаучной основе.

Таким образом, если проследить процесс становления и развития межнаучной мысли в истории педагогики, то можно сделать вывод о том, что к концу XX столетия сложились определенные ее связи с множеством других наук о человеке. Это означает, что во множестве существующих наук возникла и развивается межнаучная коммуникация. Она обладает, как мы установили в результате выполненного нами исследования, мощным образовательно-развивающим потенциалом, который недостаточно используется в современных образовательных системах [8]. Под межнаучной коммуникацией в педагогическом образовании мы понимаем совокупность информационного, коммуникативного и познавательного процессов, обеспечивающих многосторонний поиск, многократный обмен разносторонней информацией о человеке, ее измерение и формирование межнаучной информации в открытой

функционально-деятельностной информационной системе, структурными элементами которой являются:

- студенты – субъекты межнаучной информации с присущими им информационно-познавательными потребностями, возникающими в учебно-познавательной, научно-информационной и коммуникативной деятельности;
- преподаватели – субъекты, осуществляющие управление образовательным процессом;
- науки о человеке, другие науки, взаимодействующие с педагогикой, научные документы и тексты как потенциальные источники формируемой межнаучной информации;
- многосторонние межнаучные связи педагогики – носители межнаучной информации об изучаемых и исследуемых собственно педагогических фактах, явлениях, процессах, системах и теориях;
- метаязык как средство перевода всесторонней научной информации в межнаучную информацию, межзнанийового взаимодействия и перевода предметных научных знаний в межнаучные знания, как средство выработки обобщенных учебно-познавательных действий.

На основе выявленных тенденций межнаучного взаимодействия педагогики, разработанной нами теории межнаучной коммуникации в педагогическом образовании можно выделить три этапа формирования и развития межнаучной мысли.

1. *Философско-догматический этап.* Он начался в античную эпоху и условно завершился в XV-XVII веках, когда в отдельных странах Западной и Центральной Европы возникли новые социальные отношения, следствием которых явился новый взгляд на человека и просвещение, когда возникла и стала развиваться теоретическая педагогика, основанная на диалектике познания, на достижениях в области естественных и общественных наук. Его особенностями являются:

- формирование единого научного пространства, органическое единство предметов, методов и форм познания окружающей действительности;
- наличие в этом пространстве единственного научного языка, не требующего перевода научной информации на другие, постепенно зарождающиеся языки и формы представления новых научных знаний;
- постепенный переход от практических источников педагогической информации к теоретическим;
- опережающее развитие естествознания и его влияние на развитие педагогического знания, потребностей в освоении собственно педагогических методов и форм познания;
- обособление наук, появление научного многоязычия и постепенное установление связей между ними;
- зарождение и развитие простейших средств и способов межнаучной неформальной коммуникации (философские школы, просветительские кружки, собрания ученых, научные общества, братства и др.);
- постепенная дифференциация наук и формирование естественных, общественных и технических наук, усиление их влияния друг на друга.

2. *Антропо-гуманистический этап.* Начало этого этапа совпадает по времени с зарождением педагогики гуманизма, получившей, как известно, значительный импульс в эпоху Возрождения. Позже, в XVII и XVIII столетиях, в русле наметившихся тенденций, названных нами выше, усиливается антропо-гуманистическая направленность естественных и общественных наук. Значительный вклад в развитие межнаучной мысли на данном этапе внесли французские просветители (Кондильяк, Гольбах, Монтескье, Вольтер, Руссо, Дидро и др.), выполнившие систематизацию прогрессивных знаний и составившие энциклопедию наук, искусств и ремесел. Появившиеся более поздние социально-педагогические утопии (Сен-Симон, Оуэн, Фурье) базировались на взаимосвязях обучения и воспитания с психологией, физиологией, этикой, экономикой, трудовой деятельностью взрослых и детей. Одна из заслуг социалистов-утопистов состоит в том, что они, выступая с идеей гуманизма в построении нового общества, попытались установить взаимозависимость всех сторон проявления человека с известными им науками о нем.

Существенную роль в развитии мировой гуманистической педагогики на межнаучной основе, как нам представляется, сыграли прогрессивные идеи, выдвинутые и апробированные М. Монтессори и представителями педологического учения. Антропо-гуманистический этап развития межнаучной мысли в педагогике продолжается в новейшее время.

3. *Информационно-синергетический этап формирования и развития межнаучной мысли.* Середина прошлого столетия в мировом науковедении характеризуется тем, что между тремя самостоятельными группами наук: естественными, общественными и техническими – стали бурно развиваться интеграционные процессы. Как отмечает Б. М. Кедров, значительную роль в этом сыграла наука кибернетика, ускорившая разработку теоретического синтеза наук [2]. Использование межнаучного синтеза как метода исследования способствовало появлению новых – бинарных, триадных и более сложных наук. Взаимодействие кибернетики, теории информации и педагогики стало предметом множественных исследований (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. И. Журавлев, Н. Д. Никандров, В. М. Полонский, Л. В. Стрикелева, Н. Ф. Талызина и др.). Благодаря проведенным исследованиям, базировавшимся на учете выявленных свойств научной информации в педагогической системе, методы, средства, технологии и другие категории педагогики наполнились качественно новым – межнаучным содержанием. При этом следует подчеркнуть, что в осмыслении механизмов синтеза научных знаний в области кибернетики, теории информации и педагогики определенную роль, по нашему убеждению, сыграла наука синергетика, возникшая на стыках естественных наук (Хакен, Шеррингтон).

Примером эффективного использования метода межнаучного синтеза в педагогике являются исследования В. П. Беспалько, который впервые в истории отечественного образования органично соединил основные положения дидактики, теории информации и теории управления, показав на межнаучной основе, как возникает и изменяется бифуркационная зависимость в педагогической системе. Тем самым в России при сотрудничестве специалистов в области педагогической информатики, дидактики, психологии

и представителей медицины была создана прочная основа для компьютеризации и информатизации отечественного образования.

Результатом межнаучной интеграции педагогики, синергетики и кибернетики явилось создание и использование автоматизированных информационных систем, баз научных и межнаучных данных в высшем педагогическом образовании [8].

Всесторонний анализ существующего опыта использования развивающего потенциала современного человекознания в педагогике и образовании позволяет спрогнозировать некоторые приоритетные направления развития межнаучной мысли:

- возрождение традиций школ ученых и специалистов, представляющих разные науки о человеке, организация их совместных усилий, направленных на комплексные исследования жизнеобеспечивающих систем современного школьника и выработку межнаучных знаний о нем;
- исследование оптимальных путей формирования метаязыковой культуры всех субъектов образовательного процесса в школе и вузе;
- изучение современного международного опыта использования межнаучной коммуникации в педагогическом образовании.

Таким образом, исследование условий зарождения, природы межнаучной мысли и прогнозирование возможных путей ее развития позволяет не только обогатить педагогическую науку межнаучными знаниями, наполнить качественно новым – межнаучным содержанием ее объект, предмет, методы и язык, но организовать образовательную практику на основе межнаучной коммуникации на качественно новом уровне.

Литература / References

1. История философии в кратком изложении / V. Cechák, M. Sobotka, J. Sus ; перевод с чешского И. И. Богута. – М. : Мысль, 1994. – 590 с.
2. Кедров, Б. М. Взаимодействие наук: Теоретический и практический аспекты. – М. : Мысль, 1984. – 320 с.
3. Коменский, Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 164-446.
4. Момджян, Х. Н. Французское Просвещение XVIII века. – М. : Мысль, 1983. – 447 с.
5. Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / пер. с итал. С. Г. Займовского, с введ. проф. Гарвардского ун-та Генри Гольмс. 2-е изд. (испр. и доп. по 2-му итал. изд. с предисл. Г. К. Вебера). – М. : Сотрудник школ А. К. Залеской, 1915. – 375 с.
6. Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. – СПб. : Изд-во «Народный учитель», 1910. – 82 с.
7. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; редколл. Е. Н. Медынский : собрание сочинений. – Т. 1-11. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 8-9.
8. Хроменков, П. А. Использование современного человекознания в высшем педагогическом образовании : монография. – М. : Изд-во МГОУ, 2012. – 226 с.

Петр Александрович Хроменков
доктор педагогических наук, профессор
Московский государственный областной университет
Москва, Россия
pahrom2011@yandex.ru

Peter Khromenkov
PhD in Pedagogy (Doctor of Science), Professor
Moscow State Regional University
Moscow, Russia
pahrom2011@yandex.ru

**ОКСАНА ГЕННАДЬЕВНА БЕЛЕНКО, ГУЛЬЖАНАР КАКИМЖАНОВНА
ДЖУМАЖАНОВА, КУРАЛАЙ ШАРИПКАЗЫЕВНА ОСПАНОВА, АРАЙ
КОКОРАЕВНА АМАНОВА / OKSANA BELENKO, GULZHANAR
DZHUMAZHANOVA, KURALAY OSPANOVA, ARAY AMANOVA**

**ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ЗНАЧИМАЯ
ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СТАНОВЯЩЕЙСЯ СУВЕРЕННОСТИ
СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR AS A SIGNIFICANT
MANIFESTATION FORM OF SENIOR SCHOOLCHILD'S BECOMING
SOVEREIGNTY**

Аннотация / Abstract

В данной статье подчеркивается значимость коммуникативного поведения как одной из форм становящейся суверенности старшеклассников, на которое влияют различные факторы, в числе которых диалогическое общение и «открытость» взаимодействующих сторон.

This article highlights the importance of communicative behavior as one of the forms of high school pupils' becoming sovereignty which is influenced by various factors including dialogic communication and "openness" of the interacting parties.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, самостоятельность, суверенная личность, суверенизация, ментальное пространство

Key words: communicative behavior, independence, sovereign individual, sovereignization, mental space

Проблему коммуникативного поведения как значимой формы проявления становящейся суверенности старшего школьника мы можем проследить и в работах зарубежных авторов. По мере выхода ребенка в более широкий социальный мир и установления связей в нем существенное влияние на формирование поведения приобретают разные источники подкрепления. Особенно важными из них становятся сверстники учителя, одноклассники, при этом принцип поведенческой детерминации через подкрепления остается тем же самым – меняются только виды и источники подкрепления. Б. Скиннер объяснял возрастные кризисы изменением окружения, которое вынуждает человека к поиску новых форм поведения, потому как старый набор поведенческих реакций оказывается неадекватным в новой ситуации. Другими словами, анализ видов и источников подкрепления показывает, что существует определенная динамика в развитии независимости ребенка: если на первых порах роль подкрепления принадлежит родителям, то по мере расширения социального мира ребенка роль подкрепления берут на себя другие источники. Таким образом, осуществляется выход ребенка за пределы семьи в более широкий мир, а этот выход возможен только при возрастающей автономии, самостоятельности ребенка, о которых в бихевиоризме предпочитают не говорить [3, с. 60].

Интересна для нас позиция З. Фрейда, касающаяся взаимодействия родителей и ребенка, которая демонстрирует абсолютное влияние родителей в ранние детские годы на последующее развитие личности ребенка. З. Фрейд также указывал на то, что, проходя через ряд стадий, дети постепенно обретают «Сверх-Я», благодаря взаимодействию с родителями, учителями и другими взрослыми: будущие формы самоконтроля и саморегуляции в анальной стадии, суперэго как следствие разрешения эдипова комплекса на фаллической стадии, и наконец, полностью сформированное «Сверх-Я», когда появляется возможность замены родительского контроля на самоконтроль.

Таким образом ребенок проходит путь от полной зависимости и слитности со взрослым в младенчестве до замены родительского контроля на самоконтроль в результате формирования инстанции суперэго, которая является следствием продолжительной зависимости ребенка от родителей [5, с. 135].

Автор индивидуальной теории личности А. Адлер вводит в науку понятие «комплекс неполноценности» и рассматривает развитие человека сквозь призму данного понятия. А. Адлер считал, что ребенок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. В детстве и берет свое начало чувство неполноценности, которое является неизбежным следствием физического размера ребенка и недостатка его сил и возможностей. К тем видам страданий, которые ребенок переживает в детстве и которые способствуют развитию комплекса неполноценности, А. Адлер относит чрезмерную опеку, отвержение со стороны родителей и органическую неполноценность. Все эти ситуации способны исказить гармоничное развитие личности, порождая изоляцию и недостаток социального интереса [8]. А. Адлер указывал, что именно мать способствует развитию социального интереса («социальные чувства», «чувства общности», «чувства солидарности»), воспитания в ребенке все большей самостоятельности и независимости.

Для развития суверенной личности одной автономии недостаточно: «инициатива добавляет к автономии способность принимать на себя обязательства, планировать, энергично браться за какие-нибудь дела или задачи, чтобы продвинуться вперед» [7, с. 155], то есть для того чтобы стать суверенной личностью, необходима не только автономия, но и инициатива, это то, чему ребенок «обучается» на третьей стадии развития по Э. Эриксону.

Дети должны чувствовать поддержку своей инициативы, проявлению которой способствует и признание родителями право ребенка на любознательность и творчество, когда они не высмеивают и не тормозят фантазию ребенка [7, с. 415]. Если инициатива ребенка не поддерживается взрослыми, то он становится ведомым в группе сверстников и чрезмерно зависимым от взрослых, для полноценного взаимодействия с ними ребенку не хватает целеустремленности и решимости.

В подростковом возрасте ребенок, как считает Э. Эриксон, обучаясь в школе, начинает постигать более широко технологию своей культуры, как идущие в данный период онтогенеза процессы смыслообразования: стремится узнать, что из чего получается и как оно действует, и, следует добавить, для

чего это нужно и какой имеет смысл. Чем шире социальный кругозор и радиус социального взаимодействия, тем человек становится все более и более компетентным (по Э. Эриксону), мы бы сказали, суверенным.

К. Хорни подчеркивала важность культурных и социальных влияний на личность, считая, что нарушенные отношения между ребенком и родителем являются причиной невротического поведения. Можно согласиться с тем, что человек испытывает потребность в корнях, основах на протяжении всей жизни, но, с другой стороны, как отмечает Э. Фромм, взрослые, сохраняющие симбиотическую связь со своими родителями, домом или сообществом, не способны ощущать свою личностную целостность и свободу. Напротив, тот, кто становится независимыми и целостными, достигает конечной цели в развитии [6, с. 235].

Таким образом, проанализировав становление суверенности личности, протекающее в общении с другими людьми, рассматриваемое в отечественных исследованиях (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, Д. Б. Эльконин и др.) и зарубежных (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон), можно сказать, что становящиеся коммуникации понимаются нами и как форма, и как необходимое условие становления личности в старшем школьном возрасте. Кроме того, коммуникации могут выступать и как средства, необходимые для становления ценностного сознания и адекватного ему ментального пространства личности.

Рассмотренный нами выше вопрос о становлении мерностей сознания (предметное, смысловое, ценностное) и многомерного мира человека в их взаимосвязи с развитием суверенности личности выявляет проблему психологического сопровождения становления ценностного сознания и шире – ментального пространства личности в старшем школьном возрасте [1]. В. Франкл говорил, что «если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» [4], подчеркивая значение внешнего.

В том, как человек овладевает собой извне, можно увидеть механизм самоорганизации человека как открытой системы, где человек не просто открыт во внешнее, но выходит в него и оттуда управляет собой – ибо как можно овладеть собой извне, не выходя в это «вне», не присутствуя в нем, одновременно не зная об этом (В. Е. Клочко). Психологические свойства внешнего сверхчувственны, но там, куда проникло субъективное, человеческое и надо искать границы ментального пространства человека [2, с. 93].

Ментальность, ментальное пространство выступает как уровневое образование, в рамках которого выделяются:

- «менталитет социума» на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы, всех индивидов, то есть на уровне всего народа, проживающего в данной стране;
- «общественный менталитет» на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по разным признакам;
- «индивидуальный менталитет», существующий на уровне конкретного человека, конкретной личности.

О. Л. Медведкова, анализируя определения ментальности, а также списки понятий, с помощью которых различными авторами раскрывается содержательная сторона категории, выделяет инвариантные компоненты, которые, как можно предположить, открывают и ее сущность. Показано, что практически все конструкции, определяющие ментальность, можно объединить в четыре инварианта: образ мира («мировидение», «образ мысли», «умонастроение» и др.); система ценностей («ценностные ориентации», «критериальная основа» и др.); мотивационная готовность к реализации в деятельности системы ценностей («мотивационная сфера», «построение действий», «определяющее поступки и поведение людей», «направленность человеческой активности» и др.); установки («образ мысли», «социальные установки», «стереотипы поведения», «этнические стереотипы» и т. д.). Для нас принципиально важное значение имеет тот момент, что все четыре указанных инварианта не только заключают в себе существенные содержательные характеристики понятия «ментальность» человека, но и являются его проявлениями, тем, что объективируется в реальной жизнедеятельности, то есть тем, что можно изучать, корректировать, формировать.

Ментальные пространства может открыть психолог, обладающий профессиональным мышлением определенного уровня системности (В. Е. Ключко). Чем выше форма мышления, тем больше отличается профессиональная картина мира, открываемая с более высоких вершин. Но подняться на вершину (сменить призму видения) означает сменить форму мышления или, что то же самое, выйти на другой уровень профессиональной ментальности. В противном случае, «смотреть» с вершины вовсе не будет означать «увидеть» с нее что-то другое, кроме того, к чему привык глаз (В. Е. Ключко).

Так, психологу, как указывает В. Е. Ключко, остающемуся в пределах парадигмы отражения, которая практически не учитывает роль культуры в становлении многомерного мира человека как ценностно-смыслового поля, путь к ментальному пространству личности закрыт. Указанная парадигма диктует взгляд на мир как «пространство для жизни», которое надо «освоить» путем усвоения знаний и вообще «опыта», накопленного человечеством, включая умения, навыки, способы мышления и т. д., которые надо уметь воспроизводить. А ментальное пространство жизни открывается при переходе к парадигме порождения человеком собственного мира как «открытого пространства жизни».

Итак, анализ классических представлений зарубежных и отечественных теорий онтогенетического развития ребенка выделяет тот факт, что по мере взросления ребенка в процессе онтогенетического развития связь в диаде становится все тоньше, взрослеющий ребенок приобретает все большую независимость, самостоятельность и возможность самостоятельно выходить в мир культуры и взаимодействовать с ним без посредников. Другими словами, человек становится взрослым в процессе постепенного преобразования, и оно требует от него способности быть независимым и свободным. В становящемся коммуникативном поведении старших подростков проявляются противоречия в системе «образ жизни – образ мира», стимулирующие спонтанно идущий

процесс суверенизации. Взрослый, первоначально выступавший как медиатор между миром культуры и ребенком, постепенно обретающим в общении новые мерности сознания, начинает «передавать» свои функции посредничества самому ребенку. Ребенок постепенно начинает самостоятельно выходить к культуре, становясь все более суверенной личностью. Суверенизация как процесс, происходящий сначала в совмещенной системе «ребенок – взрослый», а затем осуществляемый самим ребенком как открытой психологической системой, может происходить как процесс, сопровождаемый взрослыми (родителями, педагогами, психологом), и как процесс спонтанный, осуществляемый самим ребенком без посредников (процесс спонтанной суверенизации). Процесс спонтанной суверенизации становится возможным, на наш взгляд, в подростковом возрасте, когда у ребенка появляется ценностное сознание, позволяющее реализовать переход возможностей в действительность и включать новообразования в систему собственной жизнедеятельности (В. Е. Ключко). Итогом процесса суверенизации может выступить способность человека к самоорганизации как открытой психологической системы. Возможность сопровождения взрослыми процесса суверенизации старшего школьника тесно взаимосвязана со знанием того, что представляет из себя ценностное сознание ребенка, его ментальное пространство, и в процессе коммуникативного взаимодействия содействовать их развитию.

Литература / References

1. Кабрин, В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. – М. : Смысл, 2005.
2. Ключко, А. В. Суверенная личность как предмет историко-психологического исследования // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: материалы межрегиональной конференции. – Барнаул, 2000. – С. 91-96.
3. Скиннер, Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е-60-е годы XX века. – М., 1986. – С. 60-97.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] : М. : Прогресс, 1990. – 366 с. – URL: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt> (дата обращения: 10.04.2015).
5. Фрейд, З. Я и Оно // Психология бессознательного : сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1989. – С. 425-439.
6. Фромм, Э. Душа человека. – М. : Изд-во «Республика», 1992. – 430 с.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / пер. с англ. А. А. Алексеева. – СПб. : Летний сад, 2000. – 415 с.
8. Adler, A. Problem children // *Individ. Psychol.* – 1998. – 44, № 4. – P. 406-416.

Оксана Геннадьевна Беленко

кандидат психологических наук, и.о. доцента

Государственный университет имени Шакарима города Семей

Семей, Казахстан

oksanapp2005@mail.ru

Oksana Belenko
PhD in Psychology (Candidate of Science), Assistant Professor
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
oksanapp2005@mail.ru

Гульжанар Какимжановна Джумажанова
кандидат психологических наук, доцент
Государственный университет имени Шакарима города Семей
Семей, Казахстан
dariya@mail.ru

Gulzhanar Dzhumazhanova
PhD in Psychology (Candidate of Science), Associate Professor
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
dariya@mail.ru

Куралай Шарипказыевна Оспанова
магистр социальных наук, старший преподаватель
Государственный университет имени Шакарима города Семей
Семей, Казахстан
K-Ospanovy@mail.ru

Kuralay Ospanova
Master of Social Sciences, Senior Lecturer
Shakarim State University of Semey
Semey, Kazakhstan
K-Ospanovy@mail.ru

Арай Кокораевна Аманова
доктор наук в области психологии и педагогики
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
Астана, Казахстан
Amana1986@mail.ru

Aray Amanova
PhD in Pedagogy and Psychology
L. N. Gumilyov Eurasian National University
Astana, Kazakhstan
Amana1986@mail.ru

СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ ФИЛАТОВ-БЕКМАН / SERGEI FILATOV-BESKMANN

СОЗДАНИЕ «МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ»: НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

CREATION OF “MATHEMATICAL MUSIC”: SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECT

Аннотация / Abstract

В статье рассматривается математическая музыка как результат компьютерно-музыкального моделирования в виде некоторой технологической линии, включающей генерацию числовых множеств и преобразование полученных чисел в акустические частоты; дается краткий анализ полученного звучания.

The article deals with the mathematical music obtained as a result of computer-musical modeling in the form of some production line including generation of number sets and conversion of the numbers got into acoustic frequency; a brief analysis of the resulting sound is provided.

Ключевые слова: математическая музыка, компьютерно-музыкальное моделирование, музыкально-статистическая модель

Key words: mathematical music, computer-musical modeling, musical statistical model

В предлагаемой работе обсуждаются аспекты одного из новых направлений компьютерной музыки, а также оценивается их научно-педагогическая роль.

Обширный спектр современной электроакустической музыки включает музыку компьютерную, которая, согласно классификации, приведенной в учебном пособии «Теория современной композиции» [2], генерируется чисто компьютерными средствами. Так, композитор, использующий синтезатор, создает симфоническое произведение, пользуясь обширными электронными банками тембров звучаний музыкальных инструментов. Произведение может соответствовать как классической музыкальной форме, так и любому из направлений современной композиции; компьютеру в данном случае отведена роль «фиксатора» творческой музыкальной мысли.

Однако существует и иной подход: компьютер становится музыкальным соавтором композитора. В данном случае речь идет о так называемой алгоритмической музыке.

Данный вид музыки представляет собой акустический результат действий некоторого компьютерного алгоритма. Первым в России, кто осуществил построение подобного музыкального алгоритма, был наш выдающийся соотечественник Р. Зарипов [1]. Не менее значительная роль принадлежит композитору с мировым именем Я. Ксенакису; используя идеи теории вероятностей и теории игр (например, генерация случайных чисел), он создал

целый пантеон ярких произведений. Основные идеи Ксенакиса изложены в книге «Формализованная музыка» [13].

Творчество в области компьютерной музыки предполагает наличие специальных компьютерно-технических навыков и знаний.

Так, компьютерный алгоритм может строиться в виде некоторой «неизменяемой» конструкции, управление которой ограничивается, к примеру, лишь звуковысотностью, скоростью воспроизведения и возможностью «перестановки» исполняемых элементов. Подобная конструкция, несмотря на свою очевидную сложность, представляет лишь ограниченный простор для творческой фантазии композитора.

Более высоким уровнем обладает алгоритм, допускающий возможность изменения со стороны музыканта (системного программиста или пользователя). В данном случае на сцену выступает компьютерная алгоритмическая интерактивная музыка [2; 13]. Она, в свою очередь, может быть следствием некоторых теоретико-вероятностных моделей.

Однако в основу машинного алгоритма может быть положен и иной – достаточно жестко детерминированный – процесс. Подобный процесс определяет генерацию и эволюцию «математической музыки» на основе авторской компьютерной музыкально-акустической модели MARC [4; 5].

Любая компьютерная модель нацелена на решение определенных уравнений, описывающих те или иные динамические процессы. Подобные процессы могут иметь природное происхождение (биологическое, физическое, химическое), а также способны отражать различные сферы человеческой деятельности (социальную, экономическую, историческую). Автор как геофизик и математик избрал для построения уравнений область, связанную с физическими процессами в атмосфере Земли.

Алгоритм построения акустических звучностей включает формирование элементов числового множества как численного эксперимента на основе модели MARC [4; 5]. В соответствие данным элементам ставятся акустические частоты; для реализации подобной операции разработана оригинальная программа-конвертор. В простейшем случае темп, тембр и амплитуда полученного таким образом компьютерного музыкального сигнала являются заранее фиксированными и не изменяются во времени. Таким образом, изменяется лишь акустическая частота; однако именно вариативность частоты и порождает одноголосную электронную мелодию [6].

Применение программ – музыкальных редакторов предоставляет обширные возможности для музыкально-акустических экспериментов. Так, одноголосный сигнал в формате MIDI легко разделяется на несколько участков, размещаемых на разных треках, что приводит к многоголосному (полифоническому) звучанию, а также к вариациям тембра и амплитуды. Трансформация в волновой формат открывает доступ к обширной палитре «процессинга» и «эффектинга», содержащейся в меню музыкальных редакторов. Применение одного (или нескольких) процессов и/или эффектов позволяет, помимо вариации амплитуды, вносить существенные изменения в тембр [12]. К примеру, включение эффекта многократного отражения дает возможность сформировать весь «ряд» т. н. сонорного звучания: от колористически окрашенной гармонии до развитой сонорики, в условиях

которой поддаются определению лишь регистры звучания (а не отдельные ноты) [2].

Авторская музыкально-статистическая модель MQS позволяет проанализировать особенности полученного звучания на основе некоторых принципов нелинейной динамики и математической статистики (реконструкция отображений, расчет корреляционной размерности, оценка шумов квантования и т. д.); данные особенности недоступны обычному, «традиционному» музыкальному анализу.

Таким образом, мы получаем технологическую линию, состоящую в генерации числовых множеств, конвертации чисел в акустические частоты и компьютерном анализе звучания. Данная линия рассматривается нами как **компьютерно-музыкальное моделирование** [9]. Заметим, что ни один элемент музыкального звучания не создается «вручную»: все одноголосные музыкальные примеры имеют чисто компьютерное происхождение.

Исходные числовые массивы, как говорилось выше, формируются в результате компьютерных экспериментов. Музыкально-акустическая модель основана на системе шести уравнений в частных производных, относящихся к т. н. параболическому типу [3]. Данный тип уравнений описывает процессы диффузии. Реально мы имеем дело с системой шести нелинейных уравнений, связанных правыми частями; компьютерное моделирование – практически единственный способ исследования свойств подобных формализмов.

Конвертация результатов численного интегрирования в музыкальный миди-файл осуществляется на основе авторской компьютерной программы (конвертор Cybercom [11]).

В ряде работ (напр., [7; 8; 10]) нами достаточно подробно изложены принципы построения моделей MARC и MQS, приводится анализ ряда примеров математической музыки. Основываясь на сказанном выше, определим математическую музыку как *компьютерно-алгоритмическую, интерактивную и детерминированную*. Интерактивность следует из возможности оптимизации алгоритма; детерминированность проявляется в том, что каждой ноте ставится в соответствие определенное число, являющееся результатом численного интегрирования в рамках пространственно-временного континуума.

К настоящему времени разработаны шесть версий модели, отличающиеся друг от друга как формой и объемом представления физических процессов, так и элементами схемы численного интегрирования по времени. Седьмая версия является к н. в. наиболее полной, т. к. содержит компактное представление исходной системы уравнений, базирующееся на расчете матрицы сложных прогностических коэффициентов (представленных в виде нелинейных функционалов).

Приведем некоторые результаты компьютерного вычисления переменных, на основе которых создается математическая музыка. Одной из основных переменных музыкально-акустической модели MARC является специальная знакпеременная функция M , отражающая некоторые энергетические процессы. Эволюция функции M в слое 24-42 км (верхняя стратосфера Земли) в течение 100 минут позволяет сделать вывод о достаточно динамичном характере поведения данной переменной; в начальные моменты времени она

близка к нулю, затем приобретает слабые отрицательные значения. Характерные осцилляции, проявляющиеся в волнообразном характере изолиний, отмечаются во всей толще «модельного» слоя, для которого проводится численное интегрирование.

Музыкальный результат, формирующийся путем конвертации чисел в команды миди-файла, содержит основные черты описанного физического процесса. Именно в этом и проявляется детерминистический характер математической музыки.

Планируемые нами эксперименты должны охватывать значительно более протяженный интервал по времени (до 5-8 суток); на подобных отрезках можно получить низкочастотные колебания исследуемых переменных, являющиеся следствием нелинейной природы исходных уравнений.

Возможности музыкальной обработки и интерпретации полученных модельных данных весьма обширны. Одна и та же физическая величина, вычисленная на разных уровнях, порождает полифоническую интерпретацию, отражающую особенности модельной эволюции специфическим музыкальным языком. Одновременное озвучивание нескольких модельных переменных позволяет получить своеобразный музыкальный «коллаж», воспроизводящий поведение независимых (или частично независимых) переменных.

Эволюция M в течение суток обладает значительно большей сложностью. Так, в районе 2-3 км формируется волновой процесс, состоящий в медленном квазипериодическом изменении области повышенных значений M (своеобразные колебания верхней границы данной области). Если учесть, что M «отвечает» за образование жидкого и кристаллического фазовых состояний, то можно предположить, что подобные колебания связаны с формированием данных субстанций. Период колебаний верхней границы достаточно велик (10-12 часов). Наиболее вероятно, что природа данного явления обусловлена мощным комплексом обратных связей, содержащихся в исходном уравнении относительно M (это «самое нелинейное» из системы уравнений).

Отметим, что причины формирования квазипериодических процессов следует искать в нелинейной природе исходных уравнений. Наличие данных процессов наводит на мысль о заметном отличии скоростей изменения переменных, нелинейное взаимодействие которых определяет эволюцию знакопеременной функции.

В чем заключается научно-педагогический аспект синтеза математической музыки как результата взаимодействия двух областей – музыкальной науки и компьютерного моделирования? Студенты-музыканты и музыкальные звукорежиссеры, с которыми работает автор, во многих случаях страдают серьезными нарушениями зрения (частичная или полная зрительная депривация). Реальная деятельность таких людей в области практической звукозаписи неизбежно связана со значительными трудностями. Однако будущие звукорежиссеры профессионально владеют рядом компьютерных программ – музыкальных редакторов. Поэтому, как показывает многолетняя педагогическая практика автора, многие из студентов с большим интересом ориентируются на деятельность в области профессиональной компьютерной композиции. Примеры математической музыки являются для них во многом «строительными элементами» их будущих собственных произведений, что

стимулирует процесс социализации и содействует развитию творческого потенциала обучающихся. С 2008 года нами развивается банк компьютерных музыкальных примеров, созданных силами студентов Российской государственной специализированной академии искусств. В настоящее время количество студенческих интерпретаций исходных вариантов математической музыки весьма значительно, и созданный банк постоянно пополняется.

Одной из особенностей нотных фрагментов математической музыки, отображающей акустическое воспроизведение эволюции переменной M , является значительный частотный диапазон полученного многоголосного фрагмента: практически от субконтроктавы до четвертой-пятой октав фортепианного (оркестрового) диапазона. Нотирование музыкальных файлов является, как правило, результатом студенческого компьютерного композиторского творчества. Таким образом, компьютерно-музыкальная технология позволяет студентам-музыкантам и музыкальным звукорежиссерам пробовать свои силы как в области компьютерного моделирования, так и в области музыкальной композиции, и содействует развитию творческого потенциала.

Создание математической музыки является одним из примеров процесса взаимодействия различных областей человеческого знания. Подобный процесс является по своему смыслу глубоко синергетическим, что актуально для науки наших дней.

Литература / References

1. Зарипов, Р. Х. Кибернетика и музыка. – М. : Наука, 1971. – 235 с.
2. Теория современной композиции : учебное пособие. – М. : МУЗЫКА, 2005. – 624 с.
3. Тихонов, А. Н., Самарский, А. А. Уравнения математической физики : учеб. пособие. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 798 с.
4. Филатов-Бекман, С. А. Компьютерно-музыкальное моделирование как инструмент исследования музыкальной информации // Символы, коды, знаки : сб. материалов 10-й конференции из цикла «Григорьевские чтения». – М. : Изд-во Моск. гуманитарн. ун-та, 2008. – С. 134-140.
5. Филатов-Бекман, С. А. Математико-музыкальное моделирование и параметры порядка // Информационные технологии в науке, образовании, искусстве : сб. научных статей. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 235-240.
6. Филатов-Бекман, С. А. О понятии многомерности произведения и компьютерных методах анализа музыки // Музыковедение. – № 3. – 2008. – ООО Издательство «Научтехлитиздат», 2008. – С. 2-5.
7. Филатов-Бекман, С. А. Как рождается «математическая музыка»: педагогические аспекты // Педагогика современности. Научный альманах. – Чебоксары : НИИ педагогики и психологии. – 2013. – Вып. 2. – С. 10-15.
8. Филатов-Бекман, С. А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование (раздел 1) // Научный журнал «Общество». – 2014. – № 2. – С. 40-45.
9. Филатов-Бекман, С. А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование: некоторые педагогические аспекты. – LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrücken Deutschland, 2014. – 120 с.
10. Филатов-Бекман, С. А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование (раздел 2) // Научный журнал «Общество». – 2014. – № 3-4. – С. 63-68.

11. Филатов-Бекман, С. А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование (раздел 3) // Научный журнал «Общество». – 2015. – № 1. – С. 75-81.
12. Цоллер, С. А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб. : БХВ – Петербург, 2005. – 320 с.
13. Xenakis, I. Formalized Music, thoughts and mathematics in composition. – Indiana University Press, Bloomington, 1972.

Сергей Анатольевич Филатов-Бекман
кандидат педагогических наук, доцент
Российская государственная специализированная академия искусств
преподаватель
Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского
Москва, Россия
mserg1958@mail.ru

Sergei Filatov-Beckmann
PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor
Russian State Specialized Academy of Arts
Teacher
P. I. Tchaikovsky Moscow State Conservatory
Moscow, Russia
mserg1958@mail.ru

ИРИНА ФЕДОРОВНА ИГНАТЬЕВА / IRINA IGNATYEVA

НАУКА О ТУРИЗМЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TOURISM SCIENCE IN THE CONTEXT OF TOURISM EDUCATION DEVELOPMENT

Аннотация / Abstract

В статье ставится проблема изучения туризма как особой предметной области. Рассматривается прикладной характер науки о туризме, выявляется потребность современного образования в едином общетеоретическом обобщении. Раскрываются социально-экономический и другие аспекты изучения туризма.

The article raises the problem of studying tourism as a special study area. It discusses the applied nature of the science of tourism and also reveals the need of modern education in the unified theoretical generalization. Social and economic as well as other aspects of the study of tourism are disclosed.

Ключевые слова: наука о туризме, аспекты исследования туризма, целостный взгляд на туризм, многоаспектность феномена туризма, интегративный характер науки о туризме

Key words: science of tourism, aspects of the study of tourism, holistic view of tourism, multi-dimensionality of the phenomenon of tourism, integrative nature of the science of tourism

Введение

Болонский процесс открыл возможности формирования открытого общеевропейского пространства высшего образования. Это имеет отношение и к образованию в сфере туризма. Обучение специалистов в области туризма имеет свои особенности. При этом все страны сталкиваются с идентичными проблемами. Одной из главных проблем является возможность построения единой науки о туризме.

Формирование науки о туризме

Наука о туризме призвана создать теоретическую основу для образования специалистов, работающих в туристской сфере, однако по своей изначальной направленности эта наука носит прикладной характер. Вопрос о предмете науки о туризме является актуальным и спорным, поскольку, несмотря на наличие богатых исследований туризма в различных науках (экономике, философии, социологии и т. д.), туризм как предметная область исследования не представлен специальной отдельно существующей наукой. Вместе с тем имеется потребность в исследовании туризма как целого комплексного объекта, который нуждается в отображении с помощью соответствующего аппарата и упорядоченной системы знаний со своими законами и категориями.

Главными вопросами в связи с этим являются следующие: определение объекта и предмета науки о туризме, соотнесение ее с другими науками, обсуждение терминологических вопросов и споров, постановка основных проблем, анализ исходных понятий, определение важнейших направлений и видов туристской деятельности.

Вопрос о том, возможна ли отдельная целостная наука о туризме, является важным и в практическом плане. В частности, не ясен вопрос, кого считать специалистами в области туризма. Известно, что дисциплины туризма преподают и географы, и экономисты, и биологи, и философы. Кто из них является профильным специалистом в области туризма? Не ясен вопрос о том, какие кафедры могут считаться профильными, на каких факультетах могут открываться направления обучения туризму. Не существует понятий «доктор туристических наук», «профессор туризма». Существует некоторая неразбериха в стандартах обучения и требованиях к подготовке ведущих специалистов, обучающихся студентов данных направлений. Так, еще пять лет назад туристские специальности относились к экономическим направлениям, сегодня они выделены в самостоятельное направление.

Дискуссия

В литературе недостаточно представлено исследование особенностей изучения туризма в различных аспектах: экономическом, социальном, философском, психологическом и проч. Нет в литературе единого мнения, какой из аспектов представляет наиболее приоритетное знание о туризме. Возможна ли единая наука о туризме, а если возможна, то в чем состоит специфика ее подхода.

В разных странах для обозначения науки о туризме используются разные термины. В работах украинских, казахских авторов используется обозначение «туризмология» [2; 7; 10]. В России используются термины «туристика», «туризмоведение», «туризмология». В Новосибирском государственном университете (Новосибирск) читается курс «Туризмоведение», в Томском государственном университете (Томск), в Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону) студенты изучают «Основы туризмоведения» [1; 9]. В Российской международной академии туризма (Москва) используется термин «туристика», а в филиалах академии (Калининград, Красноярск, Петрозаводск, Сочи и других) читаются курсы по туристике [3; 10].

В «Туристском терминологическом словаре» И. В. Зорина и В. А. Квартальнова дается следующее определение: «Туристика – целостная система современных фундаментальных и прикладных наук о туризме, туристской деятельности, туристской экономике, менеджменте туризма и туристском законодательстве» [4, с. 277]. И. В. Зорин, В. А. Квартальнов разработали понятия об объекте, предмете и субъекте туристики. Индустрия туризма представляет собой объект туристики, туристские центры и районы, включающие комплекс пригородных и культурно-исторических условий, а также предприятия сферы услуг, которыми пользуются туристы в месте отдыха и во время передвижения. Турист – субъект туристики, удовлетворяющий свои рекреационные потребности и характеризующийся особой системой свойств и состояний (физиологических, психологических,

экологических, социальных и т. п.), знание которых обязательно для специалиста по туризму. Туристский продукт – предмет туристики, специально организованная туроператором программа рекреационной деятельности и обслуживания, реализуемая на туристском рынке как самостоятельный продукт.

Дискуссии по науке о туризме в литературе часто уходят в плоскость терминологических споров. Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, Л. Б. Савенкова провели анализ названий науки о туризме в высших учебных заведениях России, Белоруссии, Украины, Казахстана. Были изучены названия кафедр, учебных дисциплин, учебно-методических пособий. На основании количественных данных и лингвистических рассуждений авторы отдают предпочтение номинации «туризмоведение». «Туризмоведение – это научно-аналитическая дисциплина, комплексно изучающая туризм с целью прогнозирования путей его дальнейшего развития. В туризмоведении исследуются особенности природных, историко-культурных и событийных ресурсов, территориальные закономерности развития туристской индустрии, экономические и правовые вопросы туристской деятельности, кумулятивный эффект туристских мероприятий и другие факторы и явления, специфичные для туризма» [1, с. 277].

Зарубежные специалисты определяют туристику как науку, изучающую теорию и практику туризма. Президент Всемирной академии туризма при Всемирной туристской организации (UN WTO) Джафар Джафари считает, что туристика – это наука об истории научных взглядов на туризм [11]. В зарубежной литературе имеют место дискуссии, касающиеся исследований туризма, в том числе в отношении возможности существования дисциплины, изучающей туризм в целом. Имеет место стремление отделить теорию туризма от других дисциплин. Как показал Джафар Джафари, основы теории туризма связаны с широким спектром дисциплин. Д. Р. Brent Ричи, Лорн Р. Шихан, Селдиан Тимур ставят вопрос о различии в подходе к туризму с точки зрения теоретической науки и с точки зрения прикладных исследований. Изучение туризма с позиции теоретической науки призвано обеспечить теоретическое понимание туризма. Прикладные исследования туризма предназначены для повышения нашей способности эффективно управлять туристской деятельностью в конкретном пункте назначения [12].

Если обратиться к исследованиям по туризму, то мы увидим, что в основном рассматриваются экономические, управленческие, юридические, исторические, культурологические и т. д. вопросы туристской деятельности, то есть это литература, четко ориентированная на предмет своей конкретной науки. Объединяет такие научные работы только то, что они имеют одну общую тематическую направленность, один общий объект – туризм. Существуют такие дисциплины, как экономика туризма, менеджмент туризма, маркетинг туризма, история туризма, психология туризма, философия туризма, социология туризма, правовое обеспечение в туризме и т. д.

Теоретическая составляющая науки о туризме как целостности еще не совсем сложилась. Свой собственный метод, подход в науке о туризме отсутствует. В ней встречается множество теоретических методов, понятий, закономерностей, действующих в других науках: экономике, менеджменте,

маркетинге, социологии, психологии и т. д. Это наука молодая, с огромными перспективами, требующая дальнейшей теоретической разработки. Незавершенность науки о туризме проявляется, с одной стороны, в том, что большинство источников по туризму – это не научные издания, а учебные пособия (по крайней мере, в России), с другой, в том, что отдельные науки имеют тенденцию рассматривать туризм исключительно как свою прерогативу (например, экономика). Сегодня наука о туризме имеет несистемный характер, соединяет в себе самые разные знания из самых разных наук. Это порождает эклектизм в изложении материала, несогласованность структур отдельных дисциплин.

Наука о туризме переживает период своего становления. Как целое она пока не совсем сложилась, но движение в этом направлении прослеживается. Это проявляется, например, в том, что возникают концепции, предлагающие выделить науку о туризме в отдельную область. В. А. Квартальнов в состав туристики как науки включает следующие дисциплины: экономика и социология туризма; туристский менеджмент (включая правовой, финансово-экономический, кадровый, экологический и технологический); туристское ресурсоуправление; региональная политика; теория и практика туристской деятельности; туристская индустрия и туристская инфраструктура; туристский мониторинг и информационные технологии туризма [6, с. 58].

Зачастую в литературе речь идет о сведении туристики к разделам экономической науки. Например, О. Т. Лойко полагает: «Туристика – это система прикладных наук о туризме и туристском обслуживании граждан. Эти науки охватывают два уровня туризма: отрасль и туристский хозяйствующий субъект (туристскую фирму). Туристика на уровне отрасли в целом включает три элемента туризма: организацию, управление, экономику» [8, с. 4].

Как видно из данного определения, структура науки о туризме включает исключительно разделы экономической науки, что сужает предмет туристики. Наука о туризме должна объединять аспекты разных наук, изучающих данный объект, но синтезировать их через призму единой методологии и единого предмета.

По мнению Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, Л. Б. Савенкова, исследовательскую сферу туризмоведения образует следующий ряд основных научных блоков: архитектурно-градостроительный (организация мест отдыха и туризма); физиологии человека (туриста); история туризма; география туризма; экология окружающей среды; психология и педагогика в туризме; социологические исследования в туризме; экономика туризма; правовые вопросы туризма; научное обеспечение функционирования средств размещения, объектов питания, транспорта, индустрии развлечений. В сфере изучения туристской науки находятся отдельные блоки, а также их сочетания, исследуемые естественными, общественными, гуманитарными и техническими науками (география, геология, биология, медицина, история, социология, педагогика, психология, экономика, юриспруденция, литературоведение, технические науки, информатика, строительство и архитектура). Авторы делают вывод о невозможности создания единой науки о туризме на основании разнонаправленности предметов наук, изучающих туризм [1, с. 66-72]. На наш взгляд, сегодня существует потребность в науке,

которая синтезирует данные различных научных дисциплин, изучающих туризм, и займется формированием и развитием целостной концепции туризма. Настоятельная потребность в ее развитии все возрастает. Такая наука должна будет объединить интересы многих наук: истории, философии, географии, социологии, психологии, антропологии, экономики, экологии, рекреологии и др. Каждая из перечисленных наук существует достаточно обособленно, изучает туризм под своим углом, по-своему, но ни одна из них не берет предмет (туризм) в целом, всесторонне. Наука о туризме, если рассматривать ее в аспекте целостности, требует единства методов, чего пока не наблюдается. Наука о туризме требует единого комплексного подхода к ней как к предмету научного познания, систематизации существующих научных подходов к анализу развития туризма, обобщения накопленных знаний о туризме, изучения системы межпредметных связей, выработки единых методов изучения туризма. Существует необходимость четкого определения объекта и предмета изучения, необходим целостный взгляд на туризм, в котором были бы синтезированы все аспекты его изучения. Однако в настоящее время решение такой задачи оказывается невозможным в силу разрозненности подходов, такое решение станет возможным только в будущем.

На наш взгляд, несколько неудачен сам термин «туристика». Более подходящим для обозначения науки о туризме мог бы стать, к примеру, термин «туризмоведение». Эта наука имеет свое теоретическое ядро, отражающее многоаспектные проявления единой сущности туризма. Эти теоретические обобщения могут быть построены на основе философского обобщения данных самых разных наук.

Туризм – многоплановое явление, которое должно изучаться многими науками. Будучи социальным и экономическим институтом, туризм выступает и как культурный институт. Туризм как социокультурный феномен – это «способ деятельности» и ценность одновременно. Антропологическая и ценностная составляющая туризма направлены на самореализацию человеческой индивидуальности, в то время как в деятельности человека в политике, экономике, производстве проявляется его публичность. Именно эти характеристики туризма определяют его особенности как культурного института.

Раскрывая понятие туризма, следует прежде всего обратить внимание на тот факт, что это явление может быть оценено с различных позиций: со стороны деятельностного подхода, с позиции рекреации, с точки зрения развития культуры, экономики и т. д.

Туризм может быть рассмотрен как антропологическое явление, как проявление глубинных жизненных потребностей человека. Поэтому обратимся к двум современным понятиям, имеющим отношение к проявлениям человеческой сущности в целом и в то же время связанным с сущностными характеристиками туризма. Это понятия «номадизм» и «дромомания». В литературе в последнее время получило распространение понятие номадизма. Под номадизмом понимается интеллектуальное, экзистенциальное, сущностное кочевничество человека как субъекта. Номадическое сознание – стиль мышления, который можно сравнить с

перемещением без конечного места назначения. Это стиль релятивистского сознания. Номадизм – тип критического сознания, отказывающийся от социального нормирования. Номад как субъект – кочевник, не имеющий определенного места жительства. Это своего рода турист-путешественник в сфере своего «Я». Данное понятие используется в постмодернистской, феминистической, феноменологической литературе, в которой субъект рассматривается как имеющий право на свободное самовыражение.

Туризм в общетеоретическом плане – это своего рода социальный номадизм, социальное кочевничество [5, с. 24-25]. Возрастающая потребность в перемещении как универсальное свойство современного человека – один из факторов, превращающих сегодняшний туризм в явление глобального порядка.

Процесс перемещения в пространстве связан еще с одним аспектом проявления туристских потребностей. Потребность, которая переходит в непреодолимое желание, может превращаться в патологическую страсть. Существует понятие дромомании как непреодолимого влечения к перемене мест. Дромомания – психологический термин, который может означать разную степень такого влечения: от стремления к перемене места до патологической формы нарушения психики. Дромомания – патологически сильная страсть к путешествиям, встречающаяся у некоторых бродяг, у детей подросткового возраста. Проявляется как расстройство поведения. Еще ее называют «зависимость пилигримов». В БСЭ дромомания определяется как непреодолимое, приступообразно возникающее бесцельное стремление к перемене мест, переездам, бродяжничеству. Существуют разные формы проявления дромомании. Истинная дромомания – нарушение сложных инстинктов поведения в виде неодолимого влечения к бродяжничеству – понимается как расстройство психики различного происхождения, проявляющееся в побегах из дома. Этот факт относят к так называемым «сверхценным психопатическим увлечениям» и рассматривают как разновидность патологических привычек в структуре девиантного поведения. Истинная дромомания возникает не так уж часто, намного чаще люди бродяжничают в поисках новых впечатлений, например, подростки. Однако это понятие позволяет взглянуть на туризм с антропологической стороны. В антропологическом аспекте эти явления имеют один корень, который связан с потребностью человека в перемене мест. Современные проблемы развития туризма отражают рост потребности субъекта в свободном познавательном, социокультурном перемещении с целью отдыха, самоосуществления и рекреации духовных и физических способностей. Данные потребности имеют всеобщий, глобальный характер. Потребность в путешествиях (туризме) существует у любого человека. Реализация этой потребности связана не только с внутренними процессами мотивации и целеполагания, но и с внешними социальными процессами. На ее осуществление влияют, с одной стороны, экономические возможности субъекта, с другой – особенности и уровень организации туристской деятельности в социальной и экономической сферах.

Туризм – многоаспектный феномен, оказывающий влияние как на социокультурные, личностно определяемые стороны общественной жизни, так

и на экономические. Для анализа туризма особенно важна его экономическая сущность, которая находит выражение в трудах, посвященных проблемам организации туристской деятельности. В этом смысле туризм требует своего исследования с помощью методов экономической социологии. Важные аспекты туризоведения могут быть раскрыты в аспекте такой науки, как экономическая социология.

Экономическая социология является разделом социологической науки, который изучает взаимодействия между экономикой и другими сферами общественной жизни. Сегодня туризм становится все более значимым среди сфер общественной жизни, оказывая значительное влияние на экономическое развитие. В этом смысле особенно актуальным становится исследование туризма в рамках экономической социологии. Проблематика туризма как одной из важнейших пограничных сфер общества непосредственно воплощает в себе единство социального и экономического аспектов. Туризм занимает особое место во взаимосвязи социальной и экономической сфер жизнедеятельности человека. С одной стороны, туризм относится к сфере услуг, непроизводственной сфере, с другой – туризм как сфера экономической жизни тесно и непосредственно взаимодействует со сферой производства.

Одним из важных аспектов экономической социологии является аспект восстановления сил человека, в том числе и посредством туризма. Проблемы экономического поведения туриста, формирования рекреационных предпочтений, связанных с процессами туристского рынка, вопрос об индустрии туризма, о туризме как сфере экономики попадают в круг актуальных вопросов, относящихся к экономической социологии. Эти вопросы могут быть представлены как в общетеоретическом варианте, так и в форме эмпирических исследований. Социологическая составляющая в науке о туризме вплетена в общее содержание социальных дисциплин и проявляется чаще всего в социологии досуга.

Таким образом, анализ феномена туризма в социально-экономическом аспекте и, прежде всего, с точки зрения экономической социологии вносит важный вклад в развитие единой науки о туризме.

Заключение

Образование в туризме нуждается не только в продуманных программах обучения по отдельным туристским дисциплинам, но и в наличии обоснованного целостного видения туристского знания. Наука о туризме как особая наука имеет интегративный характер и на сегодняшний день находится на этапе своего становления. Она включает в себя экономический, социологический, географический, правовой, философский и другие аспекты, причем социальная и экономическая составляющая являются определяющими.

Литература / References

1. Долженко, Г. П., Путрик, Ю. С., Савенкова, Л. Б. Наука о туризме: основания выбора номинации [Электронный ресурс] // География и туризм : сб. науч. тр. / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2010. – URL: <http://www.gennadiy-dolzhenko.ru/a25.html> (дата обращения: 05.03.2015).

2. Ермавлетов, С. Р. Основы туризмологии : учебно-методическое пособие. – Алматы : Казак Университеті, 2009. – 92 с.
3. Зорин, И. В., Квартальнов, В. А. Туристика. – М. : Советский спорт, 2001. – 368 с.
4. Зорин, И. В., Квартальнов, В. А. Туристский терминологический словарь. – М. : Советский спорт, 1999.
5. Игнатъева, И. Ф. Организация туристской деятельности : учебное пособие. – СПб. : Изд-во «Питер», 2015.
6. Квартальнов, В. А. Теория и практика туризма : учебник. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 544 с.
7. Крачило, Н. П. Основы туризмовеждения. – Киев : Вища школа, Головное издательство, 1980. – 117 с.
8. Лойко, О. Т. Туризм и гостиничное хозяйство : учеб. пособие. – Томск : Изд-во ТПУ, 2005. – 152 с.
9. Окишев, П. А. Основы туризмовеждения. – Томск, 2005. – 120 с.
10. Пазенок, В. С., Федорченко, В. К., Кручек, О. А., Минич, И. М. Туризмология (теория туризма) : учебно-методическое пособие по спецкурсу. – Киев : КУТЕП, 2010. – 152 с.
11. Феноменология путешествий как предмет туристики [Электронный ресурс]. – URL: www.rmat.ru/gurektor1 (дата обращения: 03.03.2015).
12. Ritchie, J. R. B., Sheehan, L. R. and Timur, S. Tourism Sciences or Tourism Studies? Implications for the Design and Content of Tourism Programming. *Teoros* [Online], 27-1 | 2008, Online since 24 January 2012. – URL : <http://teoros.revues.org/1621> (connection on 05.03.2015).

Ирина Федоровна Игнатъева
доктор философских наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия
iifed@mail.ru

Irina Ignatyeva
PhD in Philosophy (Doctor of Science), Professor
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia
iifed@mail.ru

ИРИНА ПЕТРОВНА ЛОТОВА / IRINA LOTOVA

**СУБЪЕКТНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ**

**SUBJECTIVE-ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE RESEARCH STUDY
OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT**

Аннотация / Abstract

В статье обосновывается субъектно-акмеологический подход к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов как наиболее перспективный и наиболее точно раскрывающий генезис и феноменологию развития профессиональной карьеры педагогических кадров.

The article deals with the subjective-acmeological approach to the study of the teachers' professional competence development as the most perspective and most accurately revealing the genesis and phenomenology of the teachers' professional career development.

Ключевые слова: акмеология, профессиональная компетентность педагога, субъектно-акмеологический подход

Key words: acmeology, teacher's professional competence, subjective-acmeological approach

В последнее десятилетие проблема развития профессиональной компетентности педагога стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами и специалистами-практиками. Вместе с тем анализ научных публикаций по данному вопросу позволяет с полной определенностью утверждать, что до настоящего времени еще нет единого подхода к определению самого понятия «профессиональная компетентность педагога».

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-х – начале 1970-х гг. XX в. в западной, а в конце 1980-х гг. – в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности».

В популярном энциклопедическом словаре под компетенцией понимаются знания, опыт в той или иной области. Кроме того, в Большом энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова отмечается, что «компетенция – это круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу» [5]. Согласно словарю С. И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области».

А. К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [11, с. 37].

При этом компетентность учителя определяется также соотношением профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой.

Н. В. Кузьмина понятие «профессиональная компетентность» связывает с определенной областью деятельности педагога [9, с. 77].

По мнению И. В. Алехиной, Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко, профессиональная компетентность педагога – это осознание своих побуждений к данной деятельности, потребностей и интересов, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности, представлений о своих социальных ролях [12, с. 82].

В зарубежной профессиональной педагогике при определении компетентности педагога делается акцент на его способности действовать самостоятельно и ответственно (Р. Мейерс, Дж. Равен, К. Уинч и др.).

Мы придерживаемся позиций ученых, которые дифференцируют понятия «компетенция» и «компетентность» (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, В. В. Нестеров, И. А. Зимняя и др.). На наш взгляд, «компетенцию» целесообразно рассматривать как внутренние потенциальные возможности педагога, основанные на знаниях, опыте, ценностях личности, которые затем выявляются в компетентностях (в том числе и профессиональных) как актуальных, деятельностных проявлениях личности.

Анализ работ ряда авторов (В. А. Адольф, Т. Г. Браже, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.) свидетельствует о сложности понятия «компетентность» по отношению к педагогической деятельности, о широте и многообразии его трактовок, которые определяются различными (лично-деятельностным, системно-структурным, компетентностным, знаниевым, культурологическим и др.) подходами к решению исследователями конкретных научных задач. Однако все исследователи подчеркивают, что профессиональная компетентность педагога – это интегративная характеристика профессиональных и личностных качеств, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной деятельности.

Содержание понятия профессиональной компетентности педагога, на наш взгляд, включает три «блока» качеств и свойств личности:

- профессионально-личностный, связанный с освоением и развитием профессиональных знаний и умений, интеллектуального потенциала и эмоционально-волевой сферы;
- профессионально-деятельностный, связанный с развитием личности педагога и созданием условий для ее саморазвития;
- профессионально-творческий, связанный с готовностью педагога к восприятию и реализации инновационных идей, новой информации и умением овладеть новыми технологиями.

Анализ научной литературы показывает, что профессиональная компетентность некоторыми учеными рассматривается как способность реализовывать профессиональные функции согласно принятым в социуме стандартам и нормам (Э. М. Никитин). Другими – как совокупность коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе (А. И. Панарин).

Б. Д. Эльконин определяет компетентность как меру включенности человека в деятельность: «сам факт наличия знаний, – подчеркивает автор, – не задает пространство жизненного пути, не задает перспектив. Важно не наличие у индивида чего-то внутреннего, а возможность использования того, что есть. Компетентность есть знание и способ деятельности» [20, с. 23].

По мнению М. А. Чошанова, компетентного педагога отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но неэффективные решения – словом, обладать критическим мышлением [19, с. 28].

Во-вторых, отмечает автор, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях.

В-третьих, компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Иными словами, компетентный педагог должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т. е. обладать методом решения. Причем в зависимости от конкретных условий решения проблемы педагог может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям.

Вариативность методов – это третье важное качество компетентности, наряду с мобильностью знания и критичностью мышления.

Одной из ведущих компетентностей современного человека, в том числе педагога-воспитателя, является компетентность в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность), которая проявляется, прежде всего, в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и т. д. [10, с. 95-100]. ИКТ-компетентность проявляется в способности целенаправленно, самостоятельно и ответственно использовать информационно-коммуникативные технологии.

Однако использование информационно-коммуникационных технологий, по мнению Л. Н. Горбуновой, может быть эффективным при условии, если удастся учесть возможности и ограничения, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагога и тем, насколько эти качества связаны с задачами воспитания, конкретизированными в рамках отдельного образовательного учреждения.

Близким по содержанию к понятию «компетентность» является понятие «профессионализм». Обобщая точки зрения различных ученых (И. А. Зимняя, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Е. П. Тонконогая и др.), мы пришли к заключению, что профессионализм – это

овладение профессией, качественное, профессиональное ее применение в деятельности.

Известный ученый В. В. Сериков, педагог-практик, обосновавший лично ориентированный подход в образовании, отмечает, что для того чтобы приступить к воспитанию, надо стать воспитателем, т. е. овладеть способами личностной самоорганизации, внутренней свободой, профессиональной педагогической культурой, психологическими механизмами и технологиями целенаправленного влияния на духовную сферу воспитанника. При этом он подчеркивает, что смысл, проект воспитания как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя. Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным [14; 15].

На наш взгляд, понятие «профессиональная компетентность» имеет широкое содержание, обусловленное его интегративной характеристикой, и объединяет такие понятия, как «квалификация» и «профессионализм». В понимании того, что профессиональная компетентность – многофакторное, интегральное явление, нам близки взгляды Э. М. Никитина и И. А. Колесниковой, которые считают, что профессиональная компетентность педагога – интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Представляются перспективными позиции тех исследователей (В. И. Андреев, В. Н. Введенский, И. В. Гришина, Л. М. Митина и др.), которые рассматривают профессиональную компетентность как системное образование и под этим термином понимают сложное интегративное качество педагога, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Прежде чем раскрыть сущность субъектно-акмеологического подхода к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов, кратко остановимся на характеристике понятия «акмеология».

Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «асте», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему: «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en akmu einal» («быть в акме») значит «быть в полном цвете, на высшей ступени развития» [3, с. 40-41].

Само понятие «акмеология» впервые было введено Н. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения особого раздела возрастной психологии – психологии зрелости или взрослости.

Б. Ананьев в книге «Человек как предмет познания» указал место акмеологии в системе наук о человеке, поместив ее в ряд: «педагогика – акмеология – геронтология». Задачей акмеологии является совершенствование личности (а также качества индивида и его индивидуальности) в жизни, деятельности, профессии, приводящее ее к максимальной самореализации и оптимальному способу осуществления жизненной стратегии, высокому профессионализму и компетентности.

Акмеология в комплексе наук занимает особое место. Выдвигая в качестве своей главной задачи изучение факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства и их дальнейшее применение на практике, акмеология синтезирует данные всех перечисленных выше научных дисциплин на основе ключевого понятия «профессионализм».

Как конкретная научная дисциплина акмеология характеризуется тем, что она:

- в онтологическом плане охватывает такую сферу человеческой реальности (становление вершин профессионального мастерства), которая специально не рассматривается другими областями человековедения и тем самым в своей специфически акмеологической сущности не может быть выделена чисто теоретически или эмпирически охарактеризована путем простой экспликации и последующей интеграции знаний из смежных с акмеологией наук;
- в гносеологическом плане познает собственно акмеологический аспект человеческой реальности специфическими для себя методами, представляющими собой как экспериментальные и эмпирические исследования, так и внедрение их результатов в социальную практику в виде соответствующих приемов саморазвития мастерства и его формирования у партнеров по профессиональной деятельности;
- в аксиологическом плане выражает собой ту ценность, согласно которой из целей жизни человека в современном технологизированном обществе выявляется его направленность на достижение вершин профессионализма;
- в методологическом плане представляет собой самостоятельную научную дисциплину: междисциплинарную – по своему происхождению, комплексную – по форме существования, системную – по способу организации знания, фундаментальную – по общенаучным параметрам и прикладную – по практической направленности своих технологических разработок.

При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов подготовки кадров и совершенствования их квалификации. Таким образом, можно утверждать, что «акмеология – это особая область науки и практики, обладающая по существу статусом метанауки и метапрактики» [6; 7, с. 61-63].

В основу изучения развития профессиональной компетентности педагогов нами положены методологические подходы и принципы акмеологического исследования. Развитие профессиональной компетентности педагогов мы связываем с личностным развитием, а потому предполагает рассмотрение не только психологических аспектов профессионального роста, но прежде всего динамику развития личности педагога.

Акмеологический характер нашему исследованию придает тот факт, что основное внимание в нем сосредоточено на высших достижениях педагогов в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Именно акмеология позволяет всесторонне изучать особенности важнейшего этапа развития человека – его зрелости, на который приходятся профессиональные достижения и прогрессивное развитие педагога как субъекта

профессиональной деятельности. Под последним мы понимаем прогрессивное развитие педагога, достижение им вершин в развитии как индивида, как личности, как субъекта деятельности и как индивидуальности.

Личностный аспект зрелости нами рассматривается в контексте морали и нравственности, когда личные нормы и нравственные ценности соответствуют гуманистическим и являются главными регуляторами профессиональной деятельности, настраивают педагога на прогрессивное развитие, достижение высоких не только личностных, но и социально позитивных результатов.

Как справедливо отмечает А. А. Бодалев, «если человек, проходя отрезок своего жизненного пути, который принято называть зрелостью, с определенной самоотдачей овладевает специальностью, а затем с полной ответственностью за результаты своего труда работает как профессионал и, не останавливаясь на достигнутом им, стремится выйти на уровень Мастера в своей области труда, то это, конечно, все показатели его зрелости как субъекта деятельности» [4].

На страницах научной литературы в явном или скрытом виде все чаще проводится следующая мысль: при анализе профессиональной деятельности педагогов особенно важно осознавать, что педагогический труд является лишь одним из видов профессиональной деятельности, в которые оказываются включенными педагоги в процессе своей жизнедеятельности [16]. С нашей точки зрения, без учета отмеченного спектра деятельности, и особенно ее субъективных компонентов, вообще невозможно приближение к реальной, а не декларируемой модели профессиональной компетентности педагога. Возможность такого приближения нам дает *субъектно-акмеологический подход* к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов.

Выделение в указанной плоскости анализа субъектной составляющей оказалось возможным благодаря работам отечественных авторов, реализующих идеи субъектного подхода [13].

В этих работах речь идет о транспонировании системы координат «общество – организация – личность» в систему «личность – организация – общество», что и обуславливает субъектный подход к исследованию личности [6; 7].

Применительно к анализу профессиональной компетентности это означает рассмотрение того, какое место профессиональная деятельность занимает в жизни педагога не только в данный момент (симультанный анализ), но и в общей стратегической перспективе его жизни.

Согласно нашей точке зрения, за понятием субъектности скрывается способность субъекта профессиональной деятельности – педагога – выходить за рамки норм, определенных локальным сообществом (организацией), двигаясь в зоне их потенциального изменения. При этом мы считаем, что субъектный уровень регуляции поведения педагога отличается от личностного уровня как по целостности и способности трансформировать нормы в направлении желаемых изменений, так и по масштабности и количеству регулируемых компонентов жизнедеятельности.

В своем рассмотрении субъектного уровня регуляции поведения мы опираемся на произведенный К. А. Абульхановой-Славской детальный анализ

понятия «активность», составляющего семантическую сердцевину понятия «субъект». В работах К. А. Абульхановой-Славской активность выступает как особое качество личности, связанное с регуляцией ее жизни, характером реализации ценностных ориентаций, со способом осуществления профессиональных выборов [1; 2]. Анализируя жизнедеятельность личности, автор указывает на необходимость рассмотрения активности личности в процессе организации его жизни, когда она отодвигает одни и приближает другие ситуации, преодолевает препятствия и приводит к пониманию всех субъективных (и сознательных, и деятельностных) форм активности. К последним (деятельностным) формам активности, на наш взгляд, можно отнести выбор стратегии развития профессиональной компетентности и способов ее реализации.

Согласно развиваемому нами подходу профессиональная деятельность, реализуемая педагогом, может осуществляться в соответствии с двумя принципами: *опредмечивания и распределмечивания* [18].

Под распределмечиванием понимается реализация субъектом (педагогом) профессиональных задач, заданных извне (нормативные правовые документы).

Под опредмечиванием – следование целям, которые педагог синтезировал сам и на реализацию которых направлены его дальнейшие усилия [16].

Опредмечивание и распределмечивание могут касаться какой-либо структурной единицы профессиональной деятельности в большей мере, чем всех остальных, поэтому для понимания роли субъектного начала в профессиональной деятельности следует обратить внимание на тот уровень структурной единицы профессиональной деятельности (мотив, цель, личностный смысл, действие, операция), на котором опредмечивается педагог, иными словами, установить *зону его субъектности* [17].

Под зоной субъектности мы понимаем такие структурные единицы профессиональной деятельности, по отношению к которым педагог чувствует себя в качестве активного начала в большей степени, чем по отношению к другим (ощущение себя реальным субъектом, творцом профессиональной карьеры, судьбы).

Понимание зоны субъектности невозможно вне рассмотрения представления этой зоны со стороны субъектов различной степени общности, или же, говоря иначе, вне *диапазона субъектности*. Этот диапазон может задаваться тем или иным руководителем, в подчинении которого находится конкретный педагог (*интериндивидуальный локус*), той или иной группой (*аутгрупповой локус*), той или иной организационной структурой внутри профессионального сообщества (*организационный локус*), той или иной профессиональной деятельностью (*профессионально ориентированный локус*), той или иной организацией общественных отношений (*макроуровневая компонента*) [8, с. 26-33].

Возможность введения акмеологической компоненты в выделенном нами аспекте анализа профессиональной деятельности дает интенсивно развивающееся, особенно в последнее время, направление акмеологической науки. Объединение указанных терминов (субъект + акме) для обозначения еще одного аспекта анализа дополнительно к уже существующим подходам

представляется в высшей степени перспективным еще и потому, что согласно нашей точке зрения, максимального успеха в профессиональной деятельности в современных условиях можно достигнуть лишь тогда, когда педагог ощущает себя реальным субъектом деятельности.

Субъектно-акмеологический подход в исследовании профессиональной компетентности педагогических кадров ориентирует педагога на овладение карьерной стратегией, базирующейся на тех моментах профессиональной деятельности, ее алгоритме и технологии, которые позволяют самореализоваться, открыть и задействовать творческий потенциал (прежде всего самого педагога) для достижения профессионализма в деятельности.

Развитие личности педагога рассматривается в единстве внутренней психической и внешней практической деятельности. С одной стороны, психические свойства личности проявляются, формируются и развиваются в профессиональной деятельности, с другой – профессиональная деятельность, обладая большим количеством степеней свободы, в значительной степени определяется личностными свойствами педагогов.

В процессе профессиональной деятельности педагог преобразует свой субъективный опыт путем усвоения инвариантов профессионализма, осознания новых возможностей и освоения новых сфер применения имеющегося опыта, переструктурирования сложившихся элементов прежнего опыта, образования новых функциональных систем опыта.

Субъектно-акмеологический подход к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов рассматривается нами как наиболее перспективный и наиболее точно раскрывающий генезис и феноменологию развития профессиональной карьеры педагогических кадров.

Литература / References

1. Абульханова-Славская, К. А. О путях построения психологии личности // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 14-29.
2. Абульханова-Славская, К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
3. Бейсман, А. Д. Греческо-русский словарь. – М. : ГЛК Ю. А. Шичалина, 1991. – С. 40-41.
4. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта : Наука, 1998 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=2537> (дата обращения: 03.03.2015).
5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1997 [Электронный ресурс]. – URL: <http://alcala.ru/entsiklopedicheskij-slovar/bolshoj-entsiklopedicheskij-slovar.shtml> (дата обращения: 03.03.2015).
6. Деркач, А. А., Калинин, И. В., Снягин, Ю. В. Стратегии подбора и формирования управленческой команды. – М. : РАГС, 1999. – С. 43-44.
7. Деркач, А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – С. 45-63.
8. Калинин, И. В. Субъектно-акмеологическая плоскость анализа управленческой деятельности // Психологические и акмеологические проблемы управленческой

- деятельности / под ред. Ю. В. Синягина, И. В. Калинина. – Ульяновск : Изд-во УГУ, 1997. – С. 26-33.
9. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 77.
 10. Лебедева, М. Б., Шилова, О. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. – № 3. – 2004. – С. 95-100.
 11. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М. : МГФ «Знание», 1996. – С. 37.
 12. Матяш, Н. В., Терентьева, Т. И., Шипицын, Н. П., Очинин, О. П. Технология : учебник для учащихся 10 класса общеобразовательных учреждений / под редакцией В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – С. 82.
 13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – М. : Мысль, 1946.
 14. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Логос, 1999.
 15. Синягин, Ю. В. Динамика процесса коллективообразования // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 111-117.
 16. Синягин, Ю. В. Психология внутриорганизационных отношений : учебное пособие. – М., 1995.
 17. Синягин, Ю. В. Руководитель организации и его команда (Теоретическая модель). – М., 1996.
 18. Синягин, Ю. В. Способ выявления оценочных суждений членов группы // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 139-145.
 19. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. – М. : Народное образование, 1996. – С. 28.
 20. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара. – Самара : Изд-во Профи, 2001. – С. 23.

Ирина Петровна Лотова
доктор психологических наук, профессор
Институт семьи и воспитания Российской академии образования
Москва, Россия
lotovaip@mail.ru

Irina Lotova
PhD in Psychology (Doctor of Science), Professor
Institute of Family and Education of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia
lotovaip@mail.ru

**ЕЛЕНА ИВАНОВНА ЧИБИСОВА, ОЛЕГ ВАЛЕРЬЕВИЧ ЧИБИСОВ /
ELENA CHIBISOVA, OLEG CHIBISOV**

**МЕХАНИЗМ АДЕКВАТНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ БАНКОВСКОГО
СЕКТОРА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА
ФИНАНСОВОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ**

**MECHANISM OF ADEQUATE REGULATION IN THE BANKING SECTOR
AS A STRATEGIC ELEMENT OF THE FINANCIAL SYSTEM OF RUSSIA**

Аннотация / Abstract

Основными проблемами оптимизации регулирующих и само-регулирующих механизмов функционирования банковского сектора является ее неэффективность со стороны государства и высокий уровень затрат на внедрение принципов Базеля. Если брать региональные банки, то они опасаются утечки информации из общедоверительных бюро кредитных историй, а также конкуренции со стороны московских банков, которые в большинстве своем нацелены на работу с региональными кредитными бюро. Стремясь же обеспечить надлежащий уровень прозрачности, многие банки в то же время опасаются появления требований к раскрытию информации, которую они считают конфиденциальной. Следовательно, необходимость в разработке механизма адекватного регулирования банковского сектора как системообразующего элемента финансовой системы остро назрела и требует проработки и внедрения в него механизмов, способных защитить участников финансового рынка от несанкционированных действий, неэффективности и рисков.

The main problems of optimizing regulatory and self-regulatory mechanisms of the functioning banking sector are seen in its inefficiency in relation to the state and high implementation costs of Basel principles. If to analyze the activities of regional banks, they are afraid of information leakage from the Federal Bureau of Credit Histories as well as competition with Moscow banks most of which are focused on the work with the Regional Credit Bureau. In an effort to provide an appropriate level of transparency, many banks at the same time fear the emergence of the requirements for the disclosure of information that they consider confidential. Therefore, the need to develop a mechanism for adequate regulation of the banking sector as a backbone element of the financial system seems urgent and requires development and implementation of the mechanisms able to protect the participants of the financial market from unauthorized activities, inefficiencies and risks.

Ключевые слова: механизм, банковский сектор, система, регулирование, модель, специализированные институты, кредитная активность, сегмент, налоговые асимметрии, научно-технический прогресс, предел эффективности, конкуренция, ликвидность, риски

Key words: mechanism, banking sector, system, regulation, model, specialized institutions, credit activity, segment, tax asymmetry, scientific and technical progress, efficiency limit, competition, liquidity, risks

На рубеже веков в России, как и в странах с переходной экономикой, произошли коренные преобразования хозяйственных систем. В частности, быстро сформировался институт финансового посредничества, в структуре которого кредитные организации играют особую роль, связанную не только с трансформацией сбережений в инвестиции, но и с поддержанием устойчивого и бескризисного развития банковского сектора. В связи с ускорением «открытости» национальных финансовых систем растут риски и неопределенность хозяйственной деятельности, что усиливает центробежные тенденции в их развитии. Это ставит проблему поиска механизма адекватного регулирования банковского сектора как системообразующего элемента финансовой системы, способного как стабилизировать ее, так и разбалансировать.

Вопросы обеспечения финансовой стабильности становятся в настоящее время ключевыми для всего мирового банковского сообщества, включая Россию. В этой связи возрастает значимость проблемы теории и практики оптимизации регулирующих и саморегулирующих начал в развитии кредитных организаций, которые непосредственно участвуют в реализации механизма финансовой стабилизации национальной экономической системы. Все это свидетельствует о том, что в начале XXI века проблема поиска оптимизации действий государственных органов и кредитных организаций в поддержании финансовой стабильности заново встает как перед теоретиками, так и перед практиками [5].

Анализ хода банковской реформы в России показывает, что как таковой реформы, включающей в себя кардинальные изменения условий работы банков, в том числе нормативного характера, сегодня не происходит. Скорее, нужно говорить об эволюционном развитии российской банковской системы, преобразившейся после кризиса 1998, а затем 2008 г.

В целом усилия денежных властей по реформированию банковской системы вполне прогрессивны. С точки зрения экспертов и банкиров, судя по опросам, проводимым Центром развития, наиболее важными факторами дальнейшего реформирования банковской системы являются переход на международные стандарты финансовой отчетности и эволюция практики банковского надзора (включая изменение нормативов и величины резервов, характер отчетности и глубину проверок банков и пр.).

Роль системы рефинансирования и процентной политики Банка России, и тем более курсовой политики, значительно меньше. Похоже, что банки вполне успешно адаптировались к проводимой в течение нескольких последних лет политике укрепления курса в реальном выражении. При этом банки, естественно, более чувствительны к изменению пруденциального надзора, чем к таким системным сдвигам, как введение обязательного страхования депозитов, тем более что этот шаг увязан с новыми регулируемыми требованиями [3].

На ближайшую перспективу наиболее значимыми факторами развития банковского сектора можно считать:

- 1) формирование реально действующей системы обязательного страхования депозитов населения, что потребует нескольких лет. Учитывая опыт создания АРКО, только на создание структуры может

уйти до года, а при заложенных в законе нормах отчислений даже при отсутствии выплат для формирования страхового фонда, превышающего 5% объема привлеченных депозитов, потребуется не менее пяти, а в худшем варианте – десяти, пятнадцати лет. Тем не менее становление этой системы, очевидно, будет способствовать повышению доверия к банковской системе со стороны частных вкладчиков и развитию конкуренции;

- 2) реализацию качественных подходов к банковскому надзору (эффективность борьбы Банка России с «раздутостью капитала», становление работоспособных систем внутреннего контроля над рисками, установление критериев оценки работы банковского менеджмента и пр.), что должно повысить прозрачность российских банков и способствовать повышению доверия к ним;
- 3) скорость развития пенсионной системы и масштабы участия банков в «освоении» пенсионных средств. Таким образом, пенсионные деньги в основном пройдут мимо банковской системы и поддержат развитие других финансовых институтов, что обострит конкуренцию между ними и банками. В то же время банки все же получают определенные долгосрочные ресурсы, которые потенциально смогут расширить финансирование долгосрочных проектов;
- 4) меры, направленные на снижение рисков кредитования, включая поощрение становления системы кредитных бюро и смягчение надзорных норм для кредитования малого и среднего бизнеса, а также частных лиц. Банки, как и другие участники финансовых рынков, реально лишены возможности хеджировать свои операции с применением производных финансовых инструментов в отсутствие соответствующего закона (никому не хочется вести долгие судебные процессы, как это было по срочным контрактам, сорванным вследствие кризиса 1998 г.);
- 5) скорость интеграции России в мировое финансовое сообщество: станут ли нерезиденты реальной силой в российской банковской системе (в том числе путем покупки крупных российских банков) или же останутся узкоспециализированным сегментом, ориентированным на обслуживание преимущественно иностранной клиентуры. Пока преобладает настороженное отношение к России, несмотря на повышение кредитного рейтинга международными рейтинговыми агентствами;
- 6) наличие внятной позиции государства по поводу собственных банков: сколько их нужно и для каких целей. Вновь создаваемые им институты не должны носить характер универсальных банков, а должны использоваться для выполнения специальных функций, например поддержки российского экспорта, подобно аналогичным структурам, существующим в большинстве развитых финансовых систем [1].

В связи с этим актуальной становится проблема адекватной оценки сбережений населения как главного источника инвестиционных ресурсов экономики и формирования адекватного механизма их вовлечения в процесс расширенного воспроизводства. Это тем более важно в российских условиях,

когда нарушен механизм финансирования расширенного воспроизводства в стране, финансовые рынки обособились от реального сектора экономики, а имеющиеся значительные по масштабам сбережения домашних хозяйств номинированы в иностранной валюте и находятся вне сферы функционирования финансовых посредников [4].

Активизация механизмов вовлечения финансовых ресурсов населения в процессы инвестирования национальной промышленности позволит компенсировать отток капитала из страны, увеличить производство валового внутреннего продукта и национального дохода, снизить инфляционные ожидания, повысить жизненный уровень граждан и сократить социальную дифференциацию.

Выявление тенденций изменения сберегательной квоты – задача чрезвычайно актуальная, имеющая не только теоретический, но и прикладной аспект. Находясь в фокусе интересов государства и конкурирующих на рынке денежных ресурсов банков и финансово-промышленных групп, данная задача предопределяет эффективность функционирования каждого из рассматриваемых агентов финансового и хозяйственного оборота. Для банковского стратегического планирования она наиболее актуальна главным образом в сфере формирования депозитно-аккумуляционной стратегии развития банков как основы создания их кредитно-инвестиционного потенциала. В последние два десятилетия кредитно-банковский сегмент развивался под воздействием взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, определивших системные характеристики современных производных финансовых инструментов. Данные факторы можно условно разделить на две группы: внешние по отношению к субъектам хозяйствования (факторы среды); внутренние, над которыми эти субъекты имеют хотя бы частичный контроль.

К первой группе – *факторам среды* – относятся: глобализация финансовых рынков; усиление волатильности цен; налоговые асимметрии; изменение законодательного регулирования в области финансов; достижения научно-технического прогресса; успехи теории финансов, развитие прикладных дисциплин; обострение конкуренции; интеграция стран с нерыночной экономикой в мировое экономическое пространство.

Ко второй группе факторов – *внутренним* – относятся: рост потребности субъектов хозяйствования в ликвидных и мобильных активах, в эффективном управлении рисками; обострение агентских проблем; достижение рядом компаний и отраслей предела эффективности с точки зрения соотношения доходов и затрат.

Первоначально возникает потребность в разработке возможности использования нетрадиционных инструментов на финансовых рынках. Для этого разрабатывается огромное количество документации, прорабатываются бухгалтерские расчеты и юридические параграфы. Однако после того как все технические дефекты устранены, сравнительно несложно повторно использовать базовое решение. Когда становится ясно, что инструмент имеет потенциальные возможности для дальнейшего применения, выделяются силы и средства на стандартизацию полученного продукта и на рационализацию его сбыта. Для того чтобы рынок банковских услуг для населения приобрел

большую устойчивость, он должен стать важным источником финансирования инвестиций в реальный сектор экономики за счет эмиссии акций и облигаций, а также полноценным каналом для перелива капиталов и их концентрации на наиболее перспективных участках экономики. В этом случае сегмент производных финансовых инструментов должен полноценно выполнять функцию адекватного управления финансовыми рисками. Для этого важнейшую роль играет система пороговых значений экономической безопасности на финансовом рынке. Эти количественные параметры очерчивают границу между безопасной и опасной зонами операций на сегментах финансового рынка и придают национальным интересам страны в области финансов количественную определенность.

Эффективное функционирование финансовых рынков в условиях межвременных обязательств требует инфраструктуры, обеспечивающей представление информации, соблюдение контрактов, конкурентное поведение. Эта контрактная и информационная инфраструктура должна быть направлена, прежде всего, на прямую защиту интересов внешнего поставщика финансовых средств; инфраструктура, плохо защищающая интересы потенциальных поставщиков и заставляющая их воздерживаться от предоставления средств, не сможет защитить и долгосрочные интересы потенциального пользователя. Кроме того, инфраструктура должна создаваться таким образом, чтобы ограничить возможности лиц, имеющих доступ к внутренней информации, – в банках, в фирмах или на рынках ценных бумаг – реализовать рыночную власть против внешних акционеров.

Специализированные институты, в том числе финансовые посредники, рынки и агенты, все в большей мере превращаются в ведущих участников финансовой деятельности в экономике, заменяя двусторонние отношения. Наиболее очевидные проявления финансовой деятельности связаны с трансфертом средств в обмен на товары, услуги или ожидаемые будущие доходы, однако необходимо смотреть глубже. Фактически набор институтов, составляющих финансовую систему экономики, можно рассматривать как источник удовлетворения совокупной потребности экономики в определенных функциях, более глубоких, чем просто обеспечение торговли и движения средств. В данном случае имеется в виду:

1. Мобилизация сбережений (которые в противном случае были бы значительно более ограничены).
2. Размещение фондов основного капитала (особенно финансирование производственных инвестиций).
3. Мониторинг деятельности менеджеров (с тем, чтобы размещенные средства использовались по назначению).
4. Трансформация риска (снижение риска путем агрегирования и предоставление возможности нести его тем, кто к этому более готов).

В последние годы четко обозначились качественно новые тенденции в развитии российской банковской системы. Позитивная динамика ВВП и реальных доходов населения увеличивает спрос на банковские услуги. Подтверждением этому служит устойчивый рост отношения выданных кредитов к ВВП [6].

В настоящее время кредитная активность банков поддерживается на высоком уровне. По показателю удельного веса ссудной задолженности в структуре банковских активов Россия встала вровень с промышленно развитыми странами, хотя и продолжает отставать по показателям отношения кредитов, капитала и суммарных активов к ВВП. По отдельным показателям российский банковский сектор переживает стадию кредитного бума. Это касается, прежде всего, потребительского кредитования.

Однако хотя и нет прямой угрозы для кризиса «плохих портфелей», но в их структуре заметно уменьшилась доля стандартных ссуд. Ситуация для многих банков осложняется еще и тем, что вследствие широкого распространения практики трансграничного оказания финансовых услуг лучшие заемщики, представленные, прежде всего, экспортно-ориентированными предприятиями, уходят к иностранным банкам. Уже сейчас, по имеющимся оценкам, примерно 45% кредитов предприятиям предоставляется иностранными банками [2].

Возникновение форм социального партнерства, обеспечивающих эффективное функционирование финансовой сферы, возможно в случае, если все три основных составляющих взаимодействия: государство, финансовые структуры и потенциальные клиенты – будут обладать определенными качествами.

Наиболее эффективно стимулирует развитие социального партнерства государственная политика регулирования социальных отношений в финансовой сфере, базирующаяся на двух основных принципах:

- обеспечения и поддержания баланса интересов участников рынка внутри страны;
- макрорегулирования финансовых процессов с целью обеспечения конкурентоспособности страны на мировом рынке.

В свою очередь, баланс интересов участников рынка может быть выстроен только в том случае, если каждый участник рынка будет полностью осознавать свои интересы и будет способен к их конструктивной защите. Возможность такой конструктивной защиты обеспечивается развитостью третьего сектора и правового пространства страны.

Ведущую роль в ходе развития взаимодействия субъектов финансовой сферы начинает играть не лично-предпринимательская активность, а институциональная.

Важнейшей составляющей нового этапа социального партнерства во взаимодействии факторов на финансовом рынке является наличие потенциальных потребителей банковских услуг, способных руководствоваться при работе с банком мотивами выгоды, надежности и социальной значимости банка. В условиях развивающихся и переходных экономик банки, напротив, пока сохраняют свое доминирующее положение на рынке сбережений. Фондовые рынки указанных стран по причине слабости национальных систем корпоративного управления, как правило, малоликвидны и волатильны.

Состав эмитентов обычно представлен небольшим числом крупных компаний, что существенно ограничивает возможности диверсификации рисков. Как следствие, доля корпоративных ценных бумаг в структуре активов

граждан оказывается крайне низкой. Отсутствие развитой системы небанковских финансовых посредников, способных нести на себе нагрузку по формированию сбалансированных портфелей вложений, также служит препятствием для перетока средств населения на фондовый рынок. Типичные для развивающихся и, в первую очередь, переходных экономик проблемы правового регулирования оставляют незаполненным еще один канал движения свободных денежных ресурсов граждан: через институты микрофинансирования (кредитные кооперативы, сберегательные кассы и пр.).

Таким образом, в числе сберегательных инструментов, предлагаемых финансовым сектором развивающихся и переходных экономик, только депозитный вклад остается доступным для большей части населения. Недосток объектов вложений, как правило, восполняется на основе покупок ценностей (драгоценных металлов и камней, ювелирных изделий, антиквариата, произведений искусства), недвижимости, товаров длительного пользования, наличной валюты и размещения средств на валютных депозитах. Наиболее серьезная конкуренция банковским вкладам в национальной валюте возникает как раз со стороны валютных ценностей. В странах с развивающимися и переходными экономиками, имеющих в своей истории периоды макроэкономической нестабильности, долларизация накоплений населения является обычным явлением.

В обозримой перспективе вклады населения в коммерческих банках сохраняют преобладающее место в структуре форм и методов трансформации сбережений частных лиц в инвестиции. Однако, как показывает мировой опыт, по мере развития фондовых рынков и финансового посредничества все более заметную роль начинают играть небанковские институты финансового сектора. У населения появляются альтернативные возможности размещать временно свободные денежные средства с учетом различных комбинаций соотношения «риск – доходность».

Для финансовых организаций институционализация означает развитие и быстрый рост методов привлечения сбережений, в том числе за счет новшеств в сфере пенсионного обеспечения (появление и развитие системы негосударственных пенсионных фондов и индивидуальных пенсионных счетов, обеспечивающих клиентам льготный режим налогообложения) и активизации накопительного страхования. Это способствовало обострению конкуренции в сфере деятельности традиционных депозитных институтов (коммерческих и сберегательных банков, кредитных кооперативов и союзов).

С точки зрения инвестиционной деятельности, институционализация затрагивает три аспекта:

- 1) операции в качестве дилеров в торговле ценными бумагами;
- 2) деятельность в качестве поставщиков новых финансовых услуг – создателей новых рынков;
- 3) посредничество при слияниях компаний.

В то же время роль российской банковской системы в трансформации сбережений населения в инвестиции не следует преувеличивать. Динамика вкладов населения дает основания для умеренного оптимизма. На протяжении последних двух лет происходило увеличение доли «длинных» депозитов в общей структуре организованных сбережений населения. Это указывает на то,

что весомую роль в сберегательной психологии населения продолжает играть стремление за счет более высоких процентных ставок хотя бы частично избежать потерь от инфляции, которая в России все еще заметно превышает средние темпы роста цен в промышленно развитых странах и в большинстве стран с развивающимися рынками.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Российские банки начинают придавать все большее значение построению эффективной системы управления рисками. В первую очередь это касается региональных банков, для которых данный вопрос напрямую связан с повышением их конкурентоспособности и возможностями расширения спектра услуг.

2. Российское банковское сообщество стало заинтересовано в построении риск-ориентированного банковского надзора и поддерживает инициативы Базельского Комитета и Банка России в этом направлении. Более того, банки готовы к конструктивному диалогу с надзорными органами по вопросам адаптации Базеля к российским условиям.

3. Кроме того, комплексные системы риск-менеджмента в российских банках находятся на стадии развития: многим банкам необходимо повысить качество оценки рисков, создать систему управления операционными рисками. Основными источниками риска ликвидности банки считают внешние факторы: отток средств частных вкладчиков и резкое снижение качества кредитных портфелей заемщиков. В связи с этим эффективность управления ликвидностью напрямую зависит от доступа к системе рефинансирования Банка России.

4. Российские банки считают недостаточно эффективной деятельность государства по обеспечению стабильности банковской системы, поэтому большинство кредитных организаций осторожно относятся к нововведениям в вопросах банковского надзора, опасаясь, что они обернутся дополнительным бременем. Основными направлениями совершенствования банковского надзора в России являются создание системы раннего предупреждения кризисных ситуаций в банковской сфере и оптимизация отчетности. Большинство коммерческих банков не поддерживают идею создания отдельного органа банковского надзора, а являются сторонниками передачи надзорных функций мегарегулятору, что, несомненно, тормозит развитие механизма адекватного регулирования банковского сектора как системообразующего элемента финансовой системы России.

Литература / References

1. Чибисов, О. В. Контроль и надзор за деятельностью коммерческих банков // Приложение к журналу «Экономические науки». – 2007. – № 4.
2. Чибисов, О. В. Проблемы регулирования и саморегулирования в системе функционирования коммерческих банков Российской Федерации на современном этапе // Интеграл. – М., 2012.
3. Чибисов, О. В., Чибисова, Е. И. Усиление взаимодействия местного самоуправления с коммерческими банками // 2 международная НП конференция «Инновационное развитие российской экономики». – М., 2009.

4. Чибисова, Е. И. Взаимодействие органов местного самоуправления и коммерческих банков при управлении муниципальными финансами. – Saarbrücken, Deutschland, Германия : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 129 с.
5. Чибисова, Е. И. Механизм взаимодействия органов местного самоуправления и коммерческих банков при управлении муниципальными финансами : дис. ... канд. экон. наук. – М. : МЭСИ, 2012. – 208 с.
6. Чибисова, Е. И. Механизм взаимодействия органов местного самоуправления и коммерческих банков при управлении муниципальными финансами : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М. : МЭСИ, 2012. – 24 с.

Елена Ивановна Чибисова
кандидат экономических наук, доцент
Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)
Москва, Россия

Elena Chibisova
PhD in Economics (Candidate of Science), Associate Professor
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI)
Moscow, Russia
79250504296@yandex.ru

Олег Валерьевич Чибисов
кандидат экономических наук, доцент
Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)
Москва, Россия

Oleg Chibisov
PhD in Economics (Candidate of Science), Associate Professor
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI)
Moscow, Russia

АЛЛА РЕЙНОЛЬДОВНА ЛУКИНОВА / ALLA LUKINOVA

**ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ
ЭВОЛЮЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА**

**THE MOTIVE ANALYSIS FOR THE PURPOSE OF THE SOLUTION OF
LITERARY EVOLUTION PROBLEMS**

Аннотация / Abstract

Статья посвящена особенностям анализа мотивов в лирике с целью изучения проблем ее эволюции. В своих выводах о способах исследования мотивов автор исходит из опыта диахронного изучения мотивов лирики Афанасия Фета. Рассматриваются проблемы номинации мотива и его вариативности.

The article is devoted to the special aspects of the lyric motive analysis for the purpose of the solution of literary evolution problems. The author proceeds from the experience of the diachronic motive analysis of the poetry by Afanasy Fet in his conclusions about the methods of the motive analysis. The problems of the motive naming and its variation are considered.

Ключевые слова: мотив, эволюция, номинация мотива, вариативность, периодизация творчества

Key words: motive, evolution, motive naming, variation, oeuvre periodization

Изучение литературных мотивов вызывает интерес ученых в силу открывающихся возможностей для понимания «многосмысленности уникального художественного мира» произведения через его мельчайшие элементы [6, с. 77]. Анализ на основе сложившихся в науке представлений о мотиве как о «единице художественной семантики, органической “клеточке” художественного смысла в ее эстетической специфике» [9, с. 97], единицы, вступающей в широчайшие ассоциативные связи с творениями мировой культуры разных эпох, позволяет увидеть дополнительные смыслы произведения и по-новому интерпретировать известное.

На сегодняшний день в большей степени изучены фольклорные и прозаические мотивы, в меньшей – мотивы в драматургии и лирике. В то же время выделение и анализ мотива в лирическом стихотворении очень продуктивны, так как при этом появляется возможность понять самую суть его образной системы, его, по выражению Д. Д. Благого, образное «зерно» [1, с. 466]. В таком случае идентификация комплекса мотивов лирики определенного периода дает представление о ее художественной системе в это время и помогает определить смысловое и эстетическое своеобразие творчества поэта в каждый период. Последовательное диахронное изучение мотивов произведений разных периодов и их сопоставление, становясь инструментом исследования изменений художественной системы, позволяет уловить динамику развития мотивов, представить картину движения поэтического мировидения автора и создать обоснованную модель эволюции

его творчества. Исследование проблем эволюции лирики А. А. Фета на основе анализа ее мотивно-тематической системы показало состоятельность диахронного изучения мотивов с целью решения проблем эволюции творчества поэта. Каковы трудности и пути их преодоления при реализации этого нового подхода к решению проблем литературной эволюции?

В первую очередь, для систематического изучения мотивов творчества писателя или поэта существенны способы их выделения и номинации, отвечающие требованию объективности. Наиболее обоснованным, не базирующимся на субъективном мнении, а отражающим своеобразие художественного текста, является, говоря словами И. В. Силантьева, «называние (а также и сама идентификация) мотива <...> через ключевое слово» [8, с. 84]. В связи с этим заслуживает внимания наблюдение В. Е. Хализева над частым совпадением ключевого слова в лирическом произведении с его названием, которое и может стать именованьем мотива [12, с. 268]. Важным для уточнения методики выявления и номинации мотива является также замечание Б. М. Гаспарова о варьируемых повторениях элементов текста, формирующих мотив, и о необходимости учета их соотношений с другими группами варьирующихся элементов [3, с. 120-137]. В ходе исследования лирики Фета выяснилось, что для нее характерны сцепления нескольких ключевых слов, как правило, повторяющихся от стихотворения к стихотворению в определенный период времени. Такая ситуация дает возможность с высокой степенью точности выделить мотив и дать ему название, используя авторские ключевые слова. Включение новых лексических единиц в именование мотива маркирует появление нового мотива, зарождавшегося в период функционирования прежнего и поэтому сохранившего некоторые элементы его номинации. В лирике Фета, например, сопоставима номинация мотива *родства духа со Вселенной*, появившегося в 1840-е гг. и исчезнувшего в конце 1860-х (см. стихотворения: «Я долго стоял неподвижно...», 1843; «Помедли... люди спят, медлительной царицей...», 1847; и др.), и пришедшего ему на смену мотива *силы духа*, впервые зазвучавшего в стихотворении 1869 г. «Истрепались сосен мохнатые ветви от бури...» и встречающегося в произведениях 1870-1890-х гг. (см. стихотворения: «Томительно-призывно и напрасно...», 1871; «Не тем, Господь, могуч, непостижим...», 1879). В поздней лирике Фета распространенной становится идея свободного духа человека, обретающего способность самостоятельно, без поддержки внешних сил, противостоять обстоятельствам, и эта идея соотносится с новым мотивом *силы духа*; а мотив *родства духа со Вселенной* исчезает, так как уходит связанная с ним мысль о спасительной силе природы как о единственной опоре человека, характерная для лирики 1840-1860-х гг.

Мало различающиеся в своей номинации мотивы часто соотносятся друг с другом как вариант мотива и его инвариант. Примером может служить фетовский мотив *неразделимости красоты природы и переживаний любви*, существовавший в его лирике с конца 1830-х гг. до середины 1850-х (см. стихотворения: «Мой сад», 1840; «Солнце потухло, плавает запах...», 1840; «Когда я блестящий твой локон целую...», 1842; «Когда мечтательно я предан тишине...», 1845-1847; «Эх, шутка-молодость! Как новый ранний снег...»,

1847; «Люди спят; мой друг, пойдем в тенистый сад...», 1853; «Какое счастье! И ночь, и мы одни...», 1854; и др.) и мотив *неразделимости красоты природы и душевных переживаний*, появившийся во второй половине 1850-х гг. в стихотворении «Еще майская ночь» (1857), не посвященном теме любви.

Появление вариантов мотива и даже незначительные различия в номинации мотивов произведений разного времени свидетельствуют о происходящих в художественной системе изменениях и отражают характер эволюции поэтического мировидения автора, что, в свою очередь, является одним из оснований для уточнения границ отдельных периодов творчества художника. Как пишет Б. М. Гаспаров, «мотив формируется непосредственно в разворачивании структуры и через структуру, <...> в любой момент отдельные компоненты мотива будут повторены в других сочетаниях, и он распадется на ряд мотивов, первоначально введенных в связи с, казалось бы, совсем иным фактом» [3, с. 30-31]. О возникновении нового мотива свидетельствует появление новой группы ключевых слов или добавление нового слова, вступающего в сцепления с уже встречавшимися ключевыми словами. При исчезновении мотива или его трансформации утрачиваются группы повторяющихся слов, встречавшиеся ранее, или из групп выпадают отдельные слова. Продолжение функционирования отдельных ключевых слов, вступающих в новые связи в более поздних контекстах, означает трансформацию старого мотива, возникновение нового или его варианта.

Важной при изучении эволюции творчества поэта является проблема отбора произведений для анализа мотивов. В силу невозможности проанализировать весь массив лирики, предлагается ограничить объем изучаемого материала стихотворениями, содержащими распространенное в рассматриваемой лирической системе ключевое слово. С таким ключевым словом должны быть связаны характерные для всей лирики поэта образные представления, оно должно встречаться в произведениях разных лет, далеких друг от друга по своей тематике, и вступать во взаимодействие с многочисленными ключевыми словами, каждый раз новыми. Так, для изучения эволюции творчества Фета были отобраны стихотворения с ключевым словом *звезда*. Его значимость в лирике Фета отмечали исследователи разных поколений и научных школ. Среди них Д. Д. Благой, впервые выделивший образ *звезды* в качестве одного из наиболее частых у Фета [2, с. 623]; В. В. Кожин, указавший на главенствующую роль образа *звезды* и других образов со значением 'горения' и 'света' в поэзии Фета [4, с. 11-13]; Г. П. Козубовская, писавшая о многообразии функций фетовских образов *звезд* [5, с. 88-90], и И. Н. Лагутина, обратившая внимание на сакральный смысл образов *звезд* у Фета и связавшая фетовские «звезды, огни, пробивающиеся сквозь тьму вселенной» с «мерцанием огней Света истины» [7, с. 175]. С одной стороны, анализ только тех стихотворений, которые включают образ *звезды* (было исследовано 90 «звездных» произведений Фета), подтвердил его особую роль в поэзии Фета как концентрирующего смысл, значительный для всего творчества, а с другой – позволил выделить широкий спектр мотивов лирики Фета (28 мотивов), проследить их трансформации и сделать достоверные выводы о характере эволюции всей лирической системы

поэта, и в первую очередь – о постепенно все более и более захватывающей поэзию Фета философичности.

При построении модели эволюции поэтического творчества на первый план также выходят связанные между собой проблемы смысловой соотнесенности мотивов и количественных соотношений стихотворений разных периодов, содержащих одинаковые мотивы. Так, мотив *родства духа со Вселенной*, встречающийся в творчестве Фета на протяжении 30 лет, с 1840-х до конца 1860-х гг., можно назвать главенствующим только для лирики 1860-х гг., когда он появляется более чем в 10 стихотворениях, в то время как в предшествующие годы и в последующее десятилетие такие случаи единичны (1-3 за целое десятилетие). В 1860-е гг. фетовские представления о космосе включают земную природу, воспринимаемую масштабно, как часть общего мира Вселенной, в стихию которой полностью погружен человек. Это понимание мира находит свое выражение в особой лексике, заставляющей обнаружить мотив *родства духа со Вселенной*: в поэзии этого времени устойчивы сцепления «звездной» и «морской» лексики, характеризующей не только море, но и лес, и воздушное пространство, например в стихотворениях «Солнце нижет лучами в отвес...» 1863 г. и «Когда вослед весенних бурь...» 1865 г. Преобладание в этот период существительных женского рода (например, не «небо», а «небесная глубина» или «лазурь» и т. п.) и расширение круга образов вертикали (отвесных гор и скал и лучей, деревьев, вершины которых утопают в небе и т. п.) реализуют идеи женского начала мира и единства земного и небесного, соотнесенные с мотивом *родства духа со Вселенной* (см. стихотворения: «Вчера расстались мы с тобой...», 1864; «Как нежишь ты, серебряная ночь...», 1865; «Блеском вечерним овеяны горы...», 1866). Можно сделать вывод о важной черте эволюции художественного мировидения поэта: фетовская поэтическая философия космизма, одним из выражений которой является мотив *родства духа со Вселенной*, находит неповторимое воплощение в лирике 1860-х гг.

После 1870-го г. в лирике Фета впервые выделяется и приобретает самостоятельное значение тема звезд, сопряженная с новыми «звездными» мотивами, такими как мотивы *звезд как воплощения вечности и всепобедной красоты*. С темой звезд в поздней лирике Фета соотносятся и сохранившиеся константные мотивы – *ценности тишины и охранительного начала звезд*. Новизна звучания этих мотивов в сравнении с мотивами поэзии 1860-х гг. связана с их появлением в произведениях, полностью посвященных вечной жизни Вселенной, осмысленной в поздней лирике Фета как мир, живущий по иным, отличным от земных, законам.

Новым и исключительно продуктивным для интерпретации произведения, для характеристики определенного периода творчества и для создания представлений о его эволюции явилось соотнесение мотивов с обликом и позицией лирического субъекта стихотворений, и далее – их сопоставление в диахроническом плане. О. М. Фрейденберг высказывала мысль о семантической связи мотива и персонажа в фольклоре и прозе, когда герой постепенно «обрастает характерными мотивами» [11, с. 221-222]. В ходе нашего исследования установлено, что развитие мотивов в лирике находится в связи с изменением позиции лирического субъекта стихотворения. Так, для

ранней лирики Фета (конца 1830-1840-х гг.) характерен образ лирического субъекта, анализирующего ситуацию по прошествии некоторого времени после совершившихся событий, которые легли в основу произведения. Этот лирический субъект по своему характеру аналитик и теоретик, склонный к обобщениям и поучениям. Например, в стихотворении «Мой сад» он отвлеченно от конкретных событий размышляет о влиянии природы на чувства человека и поучает невидимого собеседника: «Пойдешь туда – полюбишь в первый раз», а в стихотворении «Солнце потухло, плавают запахи...» сопоставляет факты наблюдений чужого весеннего свидания на фоне едва зеленеющих берез, рисует фигуры отвлеченных героев, в частности девушки с именем «Мери», и заключает размышления риторическим вопросом, ответ на который и был задачей всего стихотворного построения: «Лист потемнеет, – будешь ли так же, / Мери, любить?» [10, с. 33]. Мотив *неразделимости красоты природы и переживаний любви* в этих произведениях находит воплощение в логических дидактических построениях.

В первой половине 1850-х гг. позиция лирического субъекта поэзии Фета изменяется: он становится непосредственным участником событий. В стихотворениях о любви этого периода отсутствуют описания предшествовавших основному событию размышлений и оценок, данных через некоторый временной промежуток. Стихотворения оказываются всецело посвященными моменту концентрации чувств героев и их любования природой, и смысл, сопряженный с мотивом *неразделимости красоты природы и переживаний любви*, реализуется в новой художественной форме. Произведения этого периода уже не являются обстоятельным повествованием о свидании или размышлением о влиянии природы на человека. Это запечатление «момента в действии», когда нет временного разрыва между совершившимся и размышлением о нем, а все в стихотворении, включая чувства лирического субъекта, одномоментно и представлено как сиюминутное напряженное переживание всеобщей красоты мира, единое в своей множественности (см. стихотворения: «Люди спят; мой друг, пойдем в тенистый сад...», 1853; «Какое счастье! И ночь, и мы одни...», 1854; «Над озером лебедь в тростник протянул...», 1854; «На лодке», 1856). Характер развития мотива соответствует этой ситуации и облику лирического субъекта. Мотив реализуется в произведении особого строя, в котором нет места прошлому и будущему времени, формируется в сцеплениях ключевых слов и поддерживается фонетическими переключками и синтаксисом.

В лирике Фета, кроме константных, исчезающих и появляющихся в какой-то период новых мотивов, выделяются так называемые «возвращающиеся» мотивы. Они, как правило, несут новый, обогащенный по сравнению с прежним или даже изменившийся на противоположный смысл. Так, первоначально мотивы *сна* и *смерти*, например в стихотворении «Давно ль под волшебные звуки...» 1842 г., соотносятся с идеями отрицания смерти и продолжения жизни человека после смерти в памяти живых. Сон при этом осмыслен как благое явление, как воскрешение умершего в сознании спящего. После этого мотивы *сна* и *смерти* долгое время, около 15 лет, не встречаются в лирике Фета, «возвратившись» во второй половине 1850-х гг. с противоположными коннотациями: смерть оценивается как отрадное забвение

и восстановление гармонии, а сон как помеха, не дающая возможности отрешиться от суеты жизни (см. стихотворения: «Смерти», 1856 или нач. 1857; «О нет, не стану звать утраченную радость...», 1857; «Кричат перепела, трещат коростели...», 1859; «Сны и тени...», 1859; «Грезы», 1859; «Сон и смерть», 1858 или 1859).

Для практического использования результатов диахронного исследования мотивов творчества поэта в научной деятельности, в справочных и энциклопедических изданиях и в педагогической практике важно максимально точное определение границ периодов и этапов эволюции. Какие характеристики творчества, выявленные при анализе мотивов, при этом учитываются и могут служить обоснованием для корректировки ранее существовавшей периодизации? При уточнении границ периодов эволюции творчества Фета на основе идентификации мотивов были приняты во внимание следующие факторы в их совокупности:

- появление в какой-то момент нескольких новых в сравнении с предшествующим периодом мотивов;
- резкое уменьшение или увеличение количества стихотворений, включающих известные ранее мотивы;
- «возвращение» в новом качестве прежде утраченных мотивов;
- соотнесение с новыми смыслами и новые коннотации константных мотивов или их сопряжение с иными в сравнении с предшествующим периодом темами;
- появление новых вариантов известного мотива.

В результате на основе анализа мотивов в общепринятую периодизацию лирики Фета были внесены существенные изменения. Так, исследование мотивов показало необходимость разграничения трех основных периодов творчества Фета, а не двух, как было принято ранее, а также необходимость выделения этапов эволюции внутри основных периодов. Системное изучение процессов возникновения и угасания поэтических мотивов позволило выявить своеобразие движения художественного мировидения Фета, заключающегося в развитии философских взглядов поэта. Углубление представлений о динамике творческого поиска Фета и построение модели эволюции его лирики показали перспективность мотивного анализа в сфере исследования литературной эволюции и позволили получить ценный опыт его практического применения.

Системные исследования с использованием современных подходов, каким является мотивный анализ литературного произведения, и совокупности методов, принадлежащих различным областям знаний, включая литературоведческие, культурологические и математические, открывают дорогу новому, подчас парадоксальному прочтению классических произведений, открывают в них прежде неизвестные ценности и способствуют сохранению интереса к ним.

Литература / References

1. Благой, Д. Д. Мотив // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. – Т. 1. – М. ; Л., 1925. – С. 466-467.
2. Благой, Д. Д. Мир как красота. О «Вечерних огнях» А. Фета // А. А. Фет. Вечерние огни. – М. : Наука, 1979. – С. 495-635.
3. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 350 с.
4. Кожин, В. В. Место творчества А. А. Фета в отечественной культуре // А. А. Фет. Поэт и мыслитель. К 175-летию со дня рождения А. А. Фета : сборник научных трудов / ИМЛИ РАН, Академия Финляндии ; гл. ред. Е. Н. Лебедев, ред. В. Н. Касаткина, В. А. Шеншина. – М. : Наследие, 1999. – С. 8-15.
5. Козубовская, Г. П. Поэзия А. А. Фета и мифология : учебное пособие по спецкурсу. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 320 с.
6. Куприянова, Т. Г. Мотив «змеи» в лирике А. А. Фета // Афанасий Фет и русская литература: XVII Фетовские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной изучению жизни и творчества А. А. Фета / под ред. Г. Л. Ачкасовой. – Курск : Изд-во КГУ, 2003. – С. 76-82.
7. Лагутина, И. Н. Фет и Германия // И. Н. Лагутина. Россия и Германия на перекрестке культур. Культурный трансфер в системе русско-немецких литературных взаимодействий конца XVIII – первой трети XX вв. – М. : Наука, 2008. – С. 152-182.
8. Силантьев, И. В. Поэтика мотива. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 296 с.
9. Тюпа, В. И. Мотив пути на раздорожье русской поэзии XX века // Вечные сюжеты русской литературы: блудный сын и др. – Новосибирск : Институт филологии СО РАН, 1996. – С. 97-114.
10. Фет, А. А. Сочинения и письма : в 20 т. – Т. 1: Стихотворения и поэмы, 1836-1863 / сост. В. А. Кошелев, Н. П. Генералова, Г. В. Петрова. – М. : Акад. проект, 2002. – 550 с.
11. Фрейдберг, О. М. Поэтика сюжета и жанра: период античной литературы. – М. : Лабиринт, 1997. – 448 с.
12. Хализев, В. Е. Теория литературы. – 6-е изд., испр. – М. : Академия, 2013. – 432 с.

Алла Рейнольдовна Лукинова
кандидат филологических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет
Москва, Россия
allareinold@mail.ru

Alla Lukinova
PhD in Philology (Candidate of Science), Associate Professor
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
allareinold@mail.ru

ЛЮБОВЬ ГРИГОРЬЕВНА САВЕНКОВА / LYUBOV SAVENKOVA

**КОМПЛЕКСНЫЕ БЛОКИ В ОБУЧЕНИИ – ОСНОВА
ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**COMPLEX TRAINING BLOCKS AS A BASIS OF EDUCATIONAL
HUMANITARIZATION**

Аннотация / Abstract

Комплексное обучение рассматривается как целостный процесс интеграции образования, который основан на желании и умении учителей совместно разрабатывать общие направления развития обучающихся и внедрять в практику целый ряд единых познавательных и воспитательных задач. Основу комплексного обучения составляют образовательные блоки – совокупность взаимосвязанных изучаемых тем, осваиваемых понятий (например: равенство, диалог, родство, иерархия, ритм, взаимодействие и т. д.) на разных предметах. В современном образовании комплексные образовательные блоки представляют базовую основу гуманитаризации образования – внедрение гуманитарных технологий в практику освоения предметов естественнонаучного цикла.

Complex training is considered as a holistic process of educational integration which is based on the desire and ability of teachers to develop jointly a general direction of students' development and put into practice a whole series of common cognitive and educational tasks. The basis of complex training is represented by educational blocks which include a number of interrelated studied topics, notions (for example, equality, dialogue, relationship, hierarchy, rhythm, interaction etc.) at different lessons. In modern education complex educational blocks represent a basis of educational humanitarization and guarantee introduction of humanitarian technologies into teaching practice of science subjects.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, комплексные образовательные блоки, интеграция, понятия, технологии и методы, взаимодействие, сотрудничество

Key words: humanitarization of education, complex training blocks, integration, notions, technologies and methods, interaction, cooperation

Проблема дефицита времени в образовании в российских школах постоянно оспаривается специалистами, учеными и педагогами едва ли не всех изучаемых в школе предметов. Благодаря этому актуальными становятся практические методы и технологии обучения, тщательный отбор содержания и информации, да и сама структура организации урока и всего образовательного процесса в школе. Именно отсюда традиционные схемы обучения в настоящее время вызывают много споров и размышлений. Постоянная борьба за часы идет между изучаемыми предметами в школе даже внутрибазовых направлений гуманитарного и естественнонаучного знания. Другая беда традиционного обучения – несогласованность учебных действий педагогов,

работающих в одной параллели детей, оторванность содержания между изучаемыми дисциплинами. Головы учащихся, их память загружаются сведениями, которые между собой не согласованы. Хотя, как показывает практика, существует очень много пересечений понятий, знаний, направлений, действий, мыслительных процессов, общих для разных образовательных дисциплин. Все это привело обучение в детском саду, в школе, в вузе к дезинтеграции наук, к нерациональному использованию учебного времени, освоению элементарных технологий, параллелизму, непродуктивному дублированию знаний. Эти знания никак не соотносятся друг с другом, хотя (и это не секрет) существуют единые когнитивные ключи комплексного системного решения совершенно разных проблем, направленных на формирование мировоззрения обучающихся, их самообразования.

Информационный рост объема знаний стал таким, что школа просто не способна сама их систематизировать и вписать в привычную форму школьного расписания. При этом объем знаний и умений существует в головах обучающихся не только оторвано друг от друга, но, что особенно печально, вне связи с социумом и реальной жизнью, без сформированной единой картины мира и вне какой-либо исторической взаимосвязи всего и вся. Формат школьных дисциплин представляет собой плохо сыгранный оркестр солистов, каждый из которых исполняет свою партию, забывая о единой мелодике и композиции, нередко заглушая друг друга.

Именно поэтому гуманитаризация образования, очеловечивание процесса освоения знаний в тесном единстве с конкретными историческими личностями, культурно-историческими корнями происходящих сегодня событий позволяют находить те системообразующие подходы, которые ориентированы на интеграцию образования в полном смысле этого слова. В том числе на взаимодействие традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса. Такая ситуация вполне нормальна, и, как показывает история, конфликт между сложившимся старым и строящимся новым школьным образованием в итоге стал в настоящее время неизбежным толчком к инновациям. Это вовсе не является отменой всего старого, а чаще всего основано как раз на революционном старом образе образования более раннего периода, который в свое время не был достаточно понят, принят и осмыслен педагогами и исследователями (вспомним образование начала XX века в России). Именно такой инновационный процесс возрождается в современной школе XXI века – интегрированный комплексный подход к организации всего образовательного процесса с уклоном на гуманитаризацию образования в целом.

В последние десятилетия XX века в России было создано немало педагогических технологий, среди которых «Теория развивающего обучения» В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, теория опережающего обучения Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, С. Н. Лысенковой, педагогика успеха Е. Е. Шулешко, концепция интегрированного обучения и полихудожественного воспитания Б. П. Юсова, социоигровые формы обучения В. М. Букатова и А. П. Ершовой и др. Появился целый ряд авторских школ. Но все эти направления и технологии, при всем к ним положительном отношении

со стороны учителей, их внедряющих, остаются локальными и существуют только там, где они разрабатываются и апробируются.

Учитывая этот факт, в Институте художественного образования Российской академии образования сделана попытка создания инновационной модели комплексного обучения и гуманитаризации образования, предполагающей «сближение двух парадигм образования» (В. И. Слободчиков) [4], внедрения гуманитарных технологий в практику преподавания предметов естественнонаучного цикла. Тем более что для апробации такой модели появилась реальная возможность на достаточно широкой инновационной базе (школы № 23 г. Москвы) в рамках региональной инновационной площадки под названием «Гуманитаризация образования в условиях использования социокультурной среды города Москвы» (2012-2016 гг. – руководитель площадки – автор данной статьи). В первый год в составе инновационной площадки было 3 образовательных учреждения, во второй год число базовых школ выросло до 11, в третий год к эксперименту подключилось еще 12 сетевых школ [2].

Условием освоения содержания всех образовательных дисциплин в образовательном учреждении выступает комплексный интегрированный подход, основанный на учете психических особенностей возраста, интересов и предпочтений обучающихся. Выстраивание тематики и направлений работы, общих для всех изучаемых предметов, с опорой на принципы культуросообразного образования (интеграция культуры в образование и воспитание) [6; 7], развитие воображения и фантазии, которые выступают всеобщим языком обучения. Стержнем такой образовательной деятельности являются три сферы универсального образования и воспитания школьников, которые исходят из базовых начал человеческой природы: **сфера познания**, которая опирается на мышление и истину, **сфера творчества**, основу которой составляют чувства и красота, **сфера практической деятельности**, основывающаяся на воле и общем благе. Обозначенные позиции выделены выдающимся русским мыслителем В. С. Соловьевым, в них важное место отводится эстетическому опыту в системе формирования миропонимания человека [5].

Включение в процесс обучения разных видов творческой деятельности рассматривается как условие для активного познания мира, как область выражения эмоционального внутреннего состояния, как форма художественно-образного осмысления информации, как естественная потребность в духовном росте. Это обосновано тем, что творчество есть самый высокий способ познания жизни и общения с действительностью и природой; это способ гуманного обращения с учеником; это гармонизация отношений с окружающей природой и социумом. Деятельность учащихся при комплексном характере обучения направлена на решение таких важных моментов, как: развитие самостоятельного мышления, формирование индивидуального мнения, активное проявление обучающегося в разных видах творческой деятельности, развитие представлений о связи природы – человека – науки – искусства; воспитание осознанного отношения к любому знанию и деятельности.

Под **комплексным обучением** понимается целостный процесс организации общего обучения и воспитания детей и молодежи, который основан на умении учителей совместно разрабатывать общие направления развития учащихся и внедрять в практику целый ряд единых познавательных и воспитательных задач при работе с одними и теми же школьниками (обучающихся в параллели). В основе комплексного обучения лежат образовательные блоки – совокупность взаимосвязанных изучаемых **тем**, осваиваемых **понятий** (например: равенство, динамика, диалог, родство, иерархия, постоянство, ритм, взаимодействие...) в процессе изучения разных предметов. Наиболее эффективными формами работы в рамках комплексных блоков являются:

- нахождение точек пересечения тематики, понятий и технологий обучения между разными учебными дисциплинами;
- выбор общей темы (проблемы) для комплексного образовательного блока, цикла интегрированных занятий в условиях сотворческой деятельности разных педагогов;
- определение общих направлений работы между интегрируемыми образовательными дисциплинами и видами творческой и исследовательской деятельности школьников;
- постановка общих целей и задач образовательного блока;
- нахождение способов (методов, средств, технологий) достижения поставленных задач для разных образовательных предметов;
- планирование интегрируемых видов работ – организация разнообразных форм взаимодействия базового и дополнительного образования;
- педагогическая рефлексия: выявление удачных и неудачных моментов, нахождение причин неудачи, других вариантов для решения неудавшихся моментов.

Комплексный подход обеспечивает полноценное развитие обучающихся на всех изучаемых предметах одновременно. Чем богаче разнообразными связями окружающая человека среда, тем активнее происходит процесс обучения и развития. С этой целью в образовательном учреждении важно поощрять творческие формы организации самого образовательного процесса, которые возникают спонтанно, без специальной подготовки обучающихся. Именно такой комплексный подход отождествляется с понятием «культура», «эстетическим воспитанием», «гуманитарным образованием» как более высокий и качественный уровень обучения детей с позиций духовности, нравственности, художественности и научности.

С учетом перечисленных выше позиций выделены базовые **направления развития** детей и молодежи, которые становятся ведущими в том или ином возрасте:

1) **когнитивное функционирование** (мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес): развитие логики и диалектического мышления, формирование умения осваивать, понимать различную информацию, развитие исследовательских навыков, освоение элементарного представления о механизме познания;

2) **личностные установки** (самостоятельность, самоуправление, самооценка, самостоятельность мышления): формирование представлений о

происходящем, воспитание желания и умения доводить начатую работу до конца, развитие первичных представлений о художественном образе;

3) **коммуникативность** (*сотрудничество, умение слушать и слышать друг друга, креативное мышление, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой*): развитие умения общаться с другими детьми и взрослыми, формирование первичных навыков исследовательской деятельности, сотворчество с детьми и взрослыми;

4) **эстетический опыт** (*эмоционально-чувственная сфера, художественно-образное мышление, индивидуальность в самовыражении*): развитие первичных представлений о разных видах искусства и их отличий друг от друга; формирование понятий о символе и знаке; художественная активность; развитие способности откликаться на выразительный язык разных искусств, соотносить художественный образ одного искусства с другим (цвет и звук, музыка и движение, действие и речь, характер мелодии, цвета в картине и др.);

5) **интегрированное мышление** (*обобщение и синтез, перенос информации и знаний*): развитие умения переносить информацию (представления, понятия, действия) с одной области знаний (вида деятельности) на другую.

В основе реализации комплексного обучения лежит системно-деятельностный интегрированный подход, ориентированный на полноценное и целостное развитие личности каждого ученика, которое формируется в процессе коллективного освоения всех изучаемых предметов:

1) **развитие образовательного потенциала ребенка**: формирование проектного и пространственного мышления; умение ставить перед собой задачи на выполнение конкретного вида деятельности и планировать свою деятельность; формирование навыков выбора средств достижения целей; умение связывать свои цели и действия с объективной реальностью; умение анализировать результат и процесс собственной деятельности;

2) **общение, коммуникация, социализация личности**: умение слушать и слышать собеседника, принимать мнение другого человека; развитие чувства слова, обогащение словарного багажа, умение использовать знания терминологии всех образовательных предметов в решении конкретной задачи; расширение познавательного горизонта и умение подбирать аргументы; доброжелательность в общении и умение признавать правоту оппонента; умение работать в коллективе (в том числе в разновозрастном), брать инициативу и ответственность на себя, выполнять разные «роли» в коллективной работе: от руководителя проекта до подчиненного;

3) **развитие творческого потенциала детей молодежи**: способность к неординарным решениям; работа в пространстве «мыслеобразов» (Г. Д. Гачев) [1], позволяющем видеть, представлять проблему целиком; развитие творческих способностей, воображения, полета фантазии и эмоциональной сферы личности;

4) **формирование культурно-личностного аспекта** проявления ребенка: нравственность; потребность в общении с искусством; художественные предпочтения и идеалы; патриотизм; сострадание, сопереживание; активная жизненная позиция;

5) **самореализация и саморазвитие личности**: применять знания, полученные по разным дисциплинам, в жизни; ориентироваться в социуме (детском саду, дома), в пространстве взрослых; искать аналогии, делать выводы, предлагать свои варианты, способы решения, идеи.

В основе такого обучения лежит положение о коренном переосмыслении фундаментальной проблемы подготовки учащихся к реальной жизни, направленность на возрождение и развитие того лучшего, что питало художественную педагогику прошлого, составляя ее методологическую сущность.

В качестве реального примера можно предложить опыт одной из школ г. Москвы – № 686 – «Класс-Центр» (входящей в эксперимент по гуманитаризации образования) по работе с освоением понятий. Структура их работы основывается на авторской программе «*Энциклопедия*», или «*Обучение по кругу*» (авторы С. З. Казарновский и С. В. Хурумов. Далее дан текст из материалов исследования данных авторов).

«Вам что больше нравится: круг или квадрат?»

Бытует мнение, что круг – оптимистичнее: по такой траектории можно двигаться плавно и спокойно, не встречая на пути острых углов-препятствий.

А если этот круг – круг знаний?! Какая замечательная картина: плавное и спокойное постижение мира, без необходимости преодолевать ненужные препятствия.

Античный человек знал настоящую ценность того, что называется гармонией, в том числе и гармонией узнавания и осмысления нового. И именно он придумал Энциклопедию (от др.-греч. ἔγκυκλιος παιδεία) – «обучение в полном круге», или «по всему кругу знаний». Правда в наше время античный «полный круг» выглядит не так уж и полно: содержание его в древности и в Средние Века составляли так называемые семь свободных искусств (*artes liberales*), то есть грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, музыка, астрономия. Прочие знания считались практическими сведениями и в область высокой науки не входили.

Но замечательна сама идея о том, что как-то можно измерить тот обязательный объем-круг знаний, который позволяет молодому человеку считаться готовым к жизни в обществе. Идея Энциклопедии близка еще и потому, что в «Класс-Центре» тоже сложился свой «полный круг»: три школы, общеобразовательная, музыкальная и драматическая, образующие единое пространство для узнавания, постижения и взросления маленьких и больших людей.

Так родилась авторская технология и программа «Энциклопедия». Как попытка нахождения «общего языка» для трех школ, для разных областей знаний, для всех предметов. Как попытка выстраивания той образовательной траектории, по которой двигаться будет интересно и легко, потому что не будет ненужных препятствий. Как желание помочь маленькому человеку взрослеть правильно, получая по-настоящему важное и нужное для будущей жизни знание, знание о ней самой в самом широком смысле слова.

Не случайно энциклопедические знания сейчас так и понимают, как широкие знания.

Целями программы «Энциклопедия» стали:

- развитие умения учащихся приобщать общечеловеческий опыт к личному, то есть переводить на язык собственных мыслей и эмоций непохожие формы и явления жизни;
- воспитание потребности школьников в образовании и самообразовании, то есть умения развивать и увеличивать уже имеющийся опыт, применять в новых сферах жизни имеющиеся знания и умения;
- формирование представления учеников о культуре как о целом, то есть о взаимосвязи и взаимовлиянии повседневной, деловой, общественной, государственной, духовной и эстетической сфер жизни.

В поисках «общего языка», осуществлении профессионального договора между педагогами всех трех школ сложилась система понятий, которые были выработаны как ключевые по отношению к содержанию образования для учеников 5-9 классов.

Идея пространственно-временного упорядочивания (**ритм**) в пятом классе сменяется в шестом идеей **диалога** (понятие упорядочивания углубляется: оказывается, для того чтобы его достичь, необходимы разговор и договор). Разговор и договор позволяют определить общую систему координат, для которой неизбежны отчасти неравномерность и даже асимметрия. В седьмом классе предметы пронизывает идея **иерархии** (идея диалога трансформируется: появляется тема неравенства). После того как определены пространственно-временные, коммуникативные и организационные ориентиры в восьмом и девятом классах, происходит уточнение границы между единым и разным во всех предметных полях знаний. В восьмом классе в центре – идея элемента, **части**, частности (в гуманитарных предметах – субъекта, личности, человеческого достоинства), а в девятом, в продолжение логики восьмого, – идея **системы**, целого, включающего в себя часть, элементы.

На своих уроках каждый учитель в контексте работы по освоению предметного знания организует работу по постижению смысла ключевого понятия. А чтобы выяснить, насколько эффективно и качественно это происходит, в каждой четверти проводится срезовая работа в жанре **эссе**, в которой в форме свободного размышления-рассуждения ученики высказываются на тему, так или иначе связанную с ключевым понятием. Тема всегда презентуется перед учениками в ходе **урока-консультации**, которую проводит учитель, к предмету которого тема имеет непосредственное прямое отношение, но его задача – представить учащимся тему как повод порассуждать о разных явлениях, событиях, фактах, закономерностях, неожиданных сходствах, обнаруженных в ходе размышлений.

Особое место в процессе формирования у учеников интегративных навыков, особого синтетического знания, умения чувствовать и проявлять глубинные связи между абсолютно разными реалиями жизни занимает **совместный урок**. Совместный урок – по сути, коллективный педагогический проект учителей разных предметов и школ. Он сам по себе продукт взаимодействия и взаимопонимания, сотрудничества взрослых, но он же и пример, и призыв к подобному образу жизни и мысли для учеников. В ходе совместного урока очень важно, чтобы ученики увидели и поняли, КАК педагоги переводят проблемы, вопросы, открытия, законы, парадоксы, загадки

другого предмета на язык своего собственного. Совместный урок дает в руки ученика инструмент, метод перевода. Темы совместных уроков могут быть связаны с ключевыми понятиями, могут появляться из тем эссе, могут рождаться из любой образовательной ситуации.

Кульминацией работы и взрослых, и детей с пятого по девятый классы становится **интегративный экзамен в десятом классе**. В экзаменационном исследовании решаются те же задачи, что и в эссе, но на более широком материале и с большей строгостью метода. Экзамен – опыт взросления интегративных навыков. Перед учащимся и научным руководителем стоит задача определить круг предметов, наглядный материал, метод анализа и интерпретации. Темами экзаменационного исследования могут стать такие, как «Ген и жанр», «Распад атома», «Сублимация», «Перспектива», «Карта и картина», «Зерно и рыба», «Человек, который смеется», и другие.

Но экзамен – это еще и успешная презентация исследования. Навыки успешной презентации можно усовершенствовать, пройдя курс **УПК** (Успешной Публичной Коммуникации). УПК – это мастер-класс по риторике, задача которого научить школьников публично выражать свои мысли, говорить то, что думаешь, на языке тех, кто тебя слушает. Форм организации курса множество: это и **дискуссионная площадка**, когда на текущих и выездных занятиях обсуждаются масштабные темы: противостояние христианства и ислама, другие и чужие, либеральные ценности и смертная казнь. Ее гостями и ведущими в разные годы были профессор В. И. Уколова, политик Валерия Новодворская, главный редактор «Новой газеты» Дмитрий Муратов. Это и организованная по жесткому технологичному сценарию **игра «Кинопробы»**, задача которой – разговорить всех жителей «Класс-Центра», а поводом для этого разговора становится художественный фильм как иллюстрация к важным и обсуждаемым проблемам. Это и работа **«Киноклуба»**, постоянные члены которого совершенствуют коммуникативные навыки в процессе создания видеорецензий к просматриваемым и обсуждаемым художественным фильмам.

Все, о чем мы рассказали, это и есть технология и программа «Энциклопедия». Важно, что благодаря ней для всех нас становится очевидно, что нет образования обязательного (традиционно – общего) и дополнительного. Есть ОБРАЗОВАНИЕ, есть круг знаний, по которому идти легко и который не замкнется никогда, иначе было бы скучно и бессмысленно [2].

Практический аспект нового подхода к организации образовательного процесса не только понятен, он уже остро ощущается в педагогическом сообществе. Это, с одной стороны, позволит провести анализ всего содержания школьного образования и избавиться от шелухи, а с другой, будет способствовать совершенствованию механизмов и технологий обручения. Это соответствует здравому смыслу – получение лучшего результата при минимальном усилии (повышение коэффициента полезного действия). А внедрение экологического, регионального и историко-культурного аспекта к содержанию позволит соединить две концепции образовательного процесса: гуманитарной и естественнонаучной, как две части органического целого, как

указывалось выше, в условиях внедрения гуманитарных технологий в преподавание предметов естественнонаучного цикла.

В заключение хочется привести слова американского ученого Дж. Фрейберга: «Внутри каждого человека есть способность управлять своей жизнью так, чтобы она удовлетворяла его самого и имела конструктивный социальный смысл. При особом, помогающем отношении человек получает свободу искать и находить мудрость и уверенность внутри себя, и он начинает совершенствовать все более здравые и продуктивные выборы» [3].

Литература / References

1. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М. : Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 480 с.
2. Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного использования социокультурной среды города Москвы» 2012-2016 гг. : научно-методическое пособие [Электронный ресурс] // под общ. ред. руководителя инновационной площадки Л. Г. Савенковой. – М. : «Интеллект-Центр», 2014. – 384 с. – URL: http://deti-teatr.ru/Informasiya/prilozhenie-3_gumanitarizacija_obrazovanija_v_uslo.pdf (дата обращения: 02.03.2015).
3. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. Свобода учиться [Электронный ресурс] : М. : Смысл, 2002. – 528 с. – URL: <http://www.twirpx.com/file/429129/> (дата обращения: 02.03.2015).
4. Слободчиков, В. И., Исаева, Е. И. Психология человека : учебное пособие для вузов. – М. : «ШКОЛА-ПРЕСС», 1995. – 384 с.
5. Соловьев, С. М. Владимир Соловьев. Жизнь и творческая эволюция. – М. : Республика, 1997. – 431 с.
6. Школяр, Л. В., Кудрявцев, В. Т., Слободчиков, В. И. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 4-32.
7. Школяр, Л. В., Савенкова, Л. Г. Сад детства. Новый взгляд на дошкольное образование. – М. : «ТЦ СФЕРА», 2014. – 128 с.

Любовь Григорьевна Савенкова
доктор педагогических наук, профессор
член-корреспондент Российской академии образования
Институт художественного образования Российской Академии образования
lgbloknot@mail.ru

Lyubov Savenkova
PhD in Pedagogy (Doctor of Science), Professor
Corresponding member of the Russian Academy of Education
Institute of Art Education of the Russian Academy of Education
lgbloknot@mail.ru

АЛИМ ТИМУРОВИЧ БАТОВ / ALIM VATOV

**ПРОБЛЕМА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ПУТИ
ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЕГО РАСПРОСТРАНЕНИЮ В РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**THE PROBLEM OF YOUTH EXTREMISM AND WAYS TO COUNTER ITS
SPREAD IN THE RUSSIAN FEDERATION**

Аннотация / Abstract

Статья посвящена проблеме молодежного экстремизма в Российской Федерации. Произведен концептуальный анализ причин и условий возникновения экстремизма в молодежной среде. Внесен ряд предложений по разработке перспективной комплексной системы мер, пригодной для реализации в условиях современной российской действительности, направленных на противодействие распространению экстремизма среди молодежи в Российской Федерации.

The article highlights the problem of youth extremism in the Russian Federation. The conceptual analysis of the causes and conditions of extremism among young people has been produced. A number of proposals have been made to develop perspective complex system of measures suitable for implementation in the modern Russian reality and aimed at countering the spread of extremism among young people in the Russian Federation.

Ключевые слова: экстремизм, молодежный экстремизм, причины экстремизма, меры противодействия, профилактика экстремизма, толерантность
Key words: extremism, youth extremism, extremism reasons, counteraction measures, prevention of extremism, tolerance

Современное российское общество характеризуется высоким уровнем распространения экстремизма, что представляет собой социально опасный феномен. Степень его опасности возрастает многократно в мультикультурном мире, когда интенсивные процессы миграции, развитие средств коммуникации и массовой информации приводят к все более усложняющемуся внутреннему многообразию обществ [3, с. 3].

Экстремизм – это всегда крайне решительные цели и мотивы деятельности, радикально-насильственные средства их достижения и крайне высокие социальные издержки достигнутых результатов. Экстремизм рассматривается как следствие социальных и культурных противоречий современного общества. Проблема экстремизма – не просто актуальная, а важная и очень сложная многогранная проблема. Отрицая основные конституционно закрепленные права и свободы граждан или выступая против сложившегося порядка осуществления властных отношений, экстремизм представляет собой социально опасный феномен.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009

года, называет экстремизм в числе основных источников угроз в сфере государственной и общественной безопасности. Экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур определяется в Стратегии как направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране [8].

Экстремизм – понятие на срезе права, политики и социальных процессов.

Специфика определения экстремизма в современной российской социальной науке заключается в правовой природе происхождения понятия экстремизма. Традиционно понятие термина «экстремизм» (лат. *extremus* – крайний) определяется как приверженность к крайним взглядам, мерам (обычно в политике) [2]. Термин «экстремизм» был введен в научный оборот в начале XX века французским юристом М. Лероем, который основным отличительным признаком экстремизма назвал требование от его приверженцев абсолютной веры в исповедуемые политические идеалы [6, с. 77]. Оценочных понятий экстремизма много. Так, например, В. Ф. Халипов определяет экстремизм как приверженность крайним взглядам и мерам, делая акцент на политической сфере [10, с. 691]. А. С. Капто определяет экстремизм как «какое-либо деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти, а также на насильственное изменение конституционного строя государства, а равно насильственное посягательство на общественную безопасность, в том числе организация в вышеуказанных целях незаконных вооруженных формирований или участие в них» [5, с. 676].

В широком научно-исследовательском, неюридическом смысле под экстремизмом понимается антисоциальное, осознанное, идеологически основанное на отрицании равноправия людей по признаку их идентичности или признании незаконности существующего порядка властных отношений, незаконное насилие, призывы к нему или распространение соответствующих идей.

Юридическое определение экстремизма закреплено в законодательстве. Так, первое международно-правовое определение экстремизма было закреплено в Шанхайской конвенции «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом» от 15 июня 2001 года. Согласно конвенции экстремизм определяется как какое-либо деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти, а также насильственное изменение конституционного строя государства, а равно насильственное посягательство на общественную безопасность, в том числе организация в вышеуказанных целях незаконных вооруженных формирований или участие в них, и преследуемое в уголовном порядке в соответствии с национальным законодательством [11]. Считаем, что данное определение по своему содержанию является скорее политическим, нежели правовым.

В российском законодательстве правовые и организационные основы противодействия экстремистской деятельности определяются Федеральным законом от 25 июля 2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», согласно части первой статьи 1 которого под экстремистской деятельностью (экстремизмом) (законодатель данные понятия отождествляет) понимается:

«насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации;

публичное оправдание терроризма и иная террористическая деятельность;

возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни;

пропаганда исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии;

нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии;

воспрепятствование осуществлению гражданами их избирательных прав и права на участие в референдуме или нарушение тайны голосования, соединенные с насилием либо угрозой его применения;

воспрепятствование законной деятельности государственных органов, органов местного самоуправления, избирательных комиссий, общественных и религиозных объединений или иных организаций, соединенное с насилием либо угрозой его применения;

совершение преступлений по мотивам, указанным в пункте «е» части первой статьи 63 Уголовного кодекса Российской Федерации;

пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой или символикой до степени смешения, либо публичное демонстрирование атрибутики или символики экстремистских организаций;

публичные призывы к осуществлению указанных деяний либо массовое распространение заведомо экстремистских материалов, а равно их изготовление или хранение в целях массового распространения;

публичное заведомо ложное обвинение лица, замещающего государственную должность Российской Федерации или государственную должность субъекта Российской Федерации, в совершении им в период исполнения своих должностных обязанностей деяний, указанных в настоящей статье и являющихся преступлением;

организация и подготовка указанных деяний, а также подстрекательство к их осуществлению;

финансирование указанных деяний либо иное содействие в их организации, подготовке и осуществлении, в том числе путем предоставления учебной, полиграфической и материально-технической базы, телефонной и иных видов связи или оказания информационных услуг» [9].

Законодатель трактует понятие «экстремизм» в качестве набора отдельных составов преступления, фактически ограничивая возможности государства чисто правоохранными мерами.

Учитывая тот факт, что экстремизм – сложное и многогранное явление, принимающее самые разнообразные формы, считаем, что не следует стремиться к выработке универсального определения экстремизма, а нужно лишь ограничиться определением его важнейших признаков для понимания сути данного явления.

В числе ведущих признаков экстремизма, существующего на культурно-ценностном уровне, выделяются две группы: «первого порядка» и «второго

порядка». Признаки «первого порядка» представляют собой непосредственные проявления экстремизма. В их числе могут быть названы ксенофобия, враждебность по отношению к иностранцам, принятие неравенства как базового принципа общественного устройства, допущение возможности использовать насилие как легитимное средство для достижения собственных или групповых целей. К признакам «второго порядка» причисляются социально-психологические феномены, которые выступают «медиаторами», определяющими влияние макрофакторов на возникновение экстремизма на уровне личности. К данным признакам относятся: желание провести социальные границы между большинством и меньшинством (социальная дистанция и символический расизм), правый авторитаризм, моральный консерватизм, воинственная этническая позиция, иерархический эгоизм, авторитарная личность.

Среди типичных признаков экстремизма выделяют: отрицание инакомыслия и нетерпимость к сторонникам иных взглядов, попытки идеологического обоснования применения насилия по отношению не только к противникам, но и к любым лицам, не разделяющим убеждения экстремистов, апелляция к каким-либо идеологическим или религиозным учениям, построенным по признаку иерархического доминирования и подавления одних другими.

В настоящее время в Российской Федерации получили распространение различные проявления экстремизма, которые провоцируют нестабильность в обществе, способствуют ослаблению российской государственности, порождают в отдельных субъектах страны сепаратистские настроения. Основываясь на разделении индивидов по признаку предписанного статуса (этнического, расового или иного), экстремизм ведет к разобщению, нарушению социальных связей и в итоге к дезорганизации и расколу общества.

Среди причин распространения экстремизма – как общие, обусловленные социальными, экономическими, политическими факторами, так и специфические, связанные с особенностями отдельных социальных групп. Одной из наиболее уязвимых для экстремистов социальных групп является молодежь в связи со свойственной данной категории населения психологией максимализма. Идеологи и практики экстремизма учитывают данные психологические закономерности молодого поколения, что, безусловно, создает дополнительные условия для интериоризации молодежью радикальных идей и реализации их в экстремистской деятельности.

В настоящее время трансформация системы ценностных ориентаций молодежи имеет разновекторный характер, потому для российской молодежи свойственен высокий уровень экстремистского сознания. Опасность эскалации экстремизма среди представителей молодого поколения является высокой. Если дать общую оценку экстремистского потенциала молодежной среды в Российской Федерации, то можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что при отсутствии эффективной государственной политики этот потенциал останется на уровне и станет бомбой замедленного действия.

Молодежь является сегодня основной движущей силой в создаваемых экстремистских организациях. Феномен молодежного экстремизма как

массового явления приобретает особую опасность по той причине, что носит характер глобальности, многомерности и особой политической значимости.

Динамика экстремизма в молодежной среде коррелируется с процессами социальной маргинализации, нравственным релятивизмом, сегментацией политической культуры, неопределенностью векторных тенденций развития общества и экономическим кризисом [7, с. 8]. Очень часто у молодого поколения отсутствует четко выраженная личностная самоидентификация, сильны поведенческие стереотипы. Молодежь обращается к экстремизму как к прибежищу в поиске жизненных ориентаций и приоритетов.

Преобладающие социальные условия формирования представлений и убеждений, культурное многообразие, пропагандируемые социальные ценности, информационная политика средств массовой информации привели к тому, что сегодня многих людей характеризует негативизм, отсутствие терпимости к чужому, иным мнениям или верованиям, тенденция к категоричности, обостренное чувство справедливости.

К основным причинам широкого распространения экстремизма в Российской Федерации следует отнести:

- снижение роли семьи, авторитета родителей, семейное неблагополучие и жестокое обращение с детьми. Именно семья является источником познания и осознания самого себя, смысловых ценностей, формирует чувство принадлежности у каждого члена семьи, помогает формированию активной гражданской позиции. Следовательно, нужно с самого раннего возраста прививать моральные и духовные ценности еще только зарождающейся личности;
- механическая система образования, в которой крайне низка воспитательная функция. Правильно организованная образовательная среда является не только источником получения новых знаний и развития необходимых профессиональных социоадаптивных навыков, но и способом коррекции общественных установок и стереотипов;
- образование вакуума в духовном и мировоззренческом пространстве, который стал быстро заполняться различными деструктивными и разрушительными для общества концепциями, идеями, взглядами. Появилось множество мессий, проповедников новых религиозных учений, религиозных экстремистов, политических авантюристов, деятельность которых привела к обострению социальной напряженности в обществе;
- отсутствие четко выработанной стратегии государственной молодежной политики. Эффективная государственная молодежная политика является необходимым инструментом противодействия молодежному экстремизму, для чего необходимы совместные усилия федерального центра и общественных структур, а также региональных и муниципальных властей;
- проблема с трудоустройством и возможностью заработка для молодежи в отдельных регионах страны, что делает молодежь в условиях неустойчивости экономики и социальной сферы общества незащищенной;
- социальное неравенство. Системный кризис национальной экономики сопровождается социальным, имущественным расслоением и

значительным ограничением доступа к социальным ресурсам представителей молодого поколения. Затруднена вертикальная социальная мобильность в обществе (отсутствие «социальных лифтов»). Безнаказанность и вседозволенность «привилегированных» групп населения;

- кризис власти, проявляющийся, с одной стороны, в повышении агрессивности к инакомыслию и культивированию в общественном сознании образа «врага», а с другой – в неспособности последовательно и профессионально обеспечить политический порядок в обществе. Акцент делается на просчетах борьбы с коррупцией, должностной и иных видах преступности как основании недоверия органам государственной власти и официальной системе обеспечения законности. Хронический правовой нигилизм;
- практика и манипулятивность средств массовой информации и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», явно заикленных на пропаганде насилия, преступных способов обогащения, и, как следствие, деформация системы нравственных ценностей;
- нерегулируемая миграция. Рост потоков трудовой миграции в российские мегаполисы, приводящий к увеличению плотности населения, усложнению национального и культурного состава принимающего социума, коррелирует с динамикой числа экстремистских преступлений, совершенных на этнической или расовой почве. В данном аспекте очень важен вопрос взаимосвязи мигрантов и социальной принимающей среды, проблема снижения социальной напряженности через процесс адаптации мигрантов к местному сообществу.

Как следствие, в молодежной среде возникает anomia – распад системы ценностей и норм, гарантирующих общественный порядок, проявляющаяся в утере нормативно-ценностных оснований поддержания социальной солидарности и социальной идентичности [1].

Проведя краткий системный анализ источников и причин современного экстремизма, факторов и условий его возникновения, считаем, что для эффективной борьбы с экстремизмом необходима нормативно-ценностная парадигма, которая бы стала основой для оптимальных форм социального взаимодействия в условиях традиционной для страны поликультурности и нормативно-декларируемого плюрализма во всех сферах жизни социума. Для современного российского общества очень важно осознание поливариантности, альтернативности культуры. Необходимо развивать способность к бесконфликтному, гармонизирующему общению. Государство должно обеспечивать гармоничное включение молодежи в общественную жизнь. В нынешних условиях политическая социализация молодежи выступает ключевым фактором профилактики и искоренения агрессивных проявлений молодежного экстремизма, способствуя адаптации молодого поколения к новым демократическим условиям политической реальности. Это актуализирует значимость формирования у молодежи в процессе политической социализации цивилизованных норм поведения, толерантности, нетерпимости к любым проявлениям вражды и насилия, прогрессивного политического сознания. Толерантность как никогда ранее важна в

современном мире. Согласно ст. 1.1 Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 генеральной конференции Юнеско от 16 ноября 1995 года, толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Кроме того, понятие толерантности должно сочетаться с такими понятиями, как активная гражданская позиция и взаимопомощь [4]. Подчеркнем, что более активное распространение культуры толерантности, взаимного уважения и терпимости к межкультурным и межнациональным различиям должно стать задачей образовательной политики нашего государства.

Перед государством и институтами гражданского общества стоит задача эффективной реализации единой концепции противодействия экстремизму, которая должна эффективно противодействовать как его социально-политическим и социально-экономическим, психологическим истокам, так и противоправным действиям экстремистски настроенных лиц. Особое внимание должно уделяться мерам профилактики, направленным на устранение причин и факторов роста религиозного экстремизма. Необходим переход от политики борьбы с экстремистами к политике борьбы с экстремистской идеологией. Угроза наказанием всегда имела превентивное значение. Изолировать экстремиста можно, но заставить его отказаться от первоначальной экстремистской деятельности намного важнее. В этом и суть предупреждения.

Недопустима пропаганда экстремистских идей через средства массовой информации и информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет».

Также среди мер противодействия молодежному экстремизму выделим следующие:

- разработка и реализация политики трудовой занятости с целью вовлечения молодежи в систему профессионального обучения, а также трудоустройство с расширением практики квотирования рабочих мест;
- организация досуговой сферы жизни молодежи в рамках молодежной политики;
- в рамках правового противодействия следует оптимизировать как нормативно-правовые акты, регулирующие борьбу с экстремизмом, так и саму правоприменительную практику.

Конечным результатом устранения предпосылок субъективного характера посредством административно-управленческих действий является построение и укрепление в обществе ценностного каркаса, который позволит нейтрализовать действие и препятствовать возможному распространению экстремистских идеологий, теорий, настроений и установок. Для обеспечения последовательной реализации взвешенной государственной политики в сфере противодействия экстремизму необходимо осуществление надежного дифференцированного правового контроля реальных и возможных криминальных процессов, основанного на системе постоянного мониторинга и

анализа общественных процессов в молодежной среде в целях выработки своевременного прогноза и разработки комплекса антикриминогенных мер. При этом необходимо подчеркнуть, что при реализации государством данных мер не должны нарушаться и ограничиваться конституционные права и свободы человека и гражданина.

Литература / References

1. Бааль, Н. Б. Политический экстремизм российской молодежи и технологии его преодоления : автореф. дис. ... докт. полит. наук. – Н. Новгород, 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sartracc.ru/Disser/baal.pdf> (дата обращения: 20.02.2015).
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/73256/> (дата обращения: 01.03.2015).
3. Вехов, И. В. Экстремизм в современной России: механизм воспроизводства и меры социального контроля : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – СПб., 2011.
4. Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 генеральной конференции Юнеско от 16 ноября 1995 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 02.03.2015).
5. Капто, А. С. Энциклопедия Мира : 2-е изд., уточн. и доп. – М. : Книга и бизнес, 2005.
6. Селезнева, И. Г., Сухова, А. С. Проблема современного этнополитического экстремизма // Известия Волгоградского гос. технического ун-та. – 2012. – Т. 8. – № 11.
7. Сериков, А. В. Молодежный экстремизм в современной России: динамика и отражение в общественном мнении у студентов: на примере Ростовской области : автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Ростов н/Д., 2005.
8. Указ Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2009. – № 20, ст. 2444.
9. Федеральный закон от 25 июля 2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» с изм. и доп. от 31 декабря 2014 г. № 505-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2002. – № 30, ст. 3031 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/12127578/> (дата обращения: 10.04.2015).
10. Халипов, В. Ф. Энциклопедия власти. – М. : Академический проект: Культура, 2005.
11. Шанхайская конвенция «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом» от 15 июня 2001 г. // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2003. – № 41, ст. 3947.

Алим Тимурович Батов
ООО «Ростовец»
Ростов-на-Дону, Россия
alimbatov@mail.ru

Alim Batov
LLC «Rostovec»
Rostov-on-Don, Russia
alimbatov@mail.ru