

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА**

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 1**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2014**

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*  
**№ 1. 2014**  
**Том 3. Педагогика**  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;

*Редакционный совет:*

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);  
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;  
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;  
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);  
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**  
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ),  
имени А. С. Пушкина, 2014

## Содержание

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*С. В. Тарасов*

Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория .....5

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К.В. Марков*

Теоретические подходы к реализации воспитательного процесса в вузе в современных условиях .....16

*Е. А. Гридасова*

Ценностно-гуманистические ориентиры развития регионального образования .....28

*А. В. Скворцов*

Проблематизация заданий как путь формирования творческого мышления студентов .....37

*С. И. Черноморченко, О. А. Потапенко*

Роль заведующего кафедрой высшего учебного заведения в формировании творческой активности научно-педагогических кадров ..44

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

*И.Г. Дрозденко, Л.М. Кобрина*

Ресурсный центр профессиональной подготовки как форма социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья .....53

*Е. М. Старобина*

Специфика профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья .....60

*О. В. Калашникова*

Эволюция подходов к проблеме подготовки преподавателей высшей школы .....69

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ** .....79

# Contents

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>S. V. Tarasov</i> Educational environment as a socio-cultural and educational category.....	5
--	---

## THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>K. V. Markov</i> Theoretical bases of realization of educational process in high school in modern conditions.....	16
--	----

<i>E. A. Gridasova</i> Value-humanistic orientations of regional education development .....	28
---	----

<i>A. V. Skvortsov</i> The problematization of tasks as a way of formation of creative thinking of students.....	37
--	----

<i>S. I. Chernomorchenko, O. A. Potapenko</i> The role of a higher educational institutions' department heads in the formation of the creative activity of the teaching staff .....	44
---	----

## CORRECTIONAL PEDAGOGICS

<i>I. G. Drozdenko, L. M. Kobrina</i> Resource center training as a form of social adaptation of persons with disabilities .....	53
--	----

<i>E. M. Starobina</i> Specific of vocational education of persons with disabilities .....	60
---	----

<i>O. V. Kalashnikova</i> The development of methods to train hegher school lecturers .....	69
--	----

<b>ABOUT AUTHORS</b> .....	79
----------------------------	----

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

*С. В. Тарасов*

## Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория

В статье рассматривается образовательная среда как особое социокультурное пространство, в рамках которого осуществляются актуальные преобразования субъективности. Показано, что личность как сложная саморазвивающаяся система формируется во взаимодействии с окружающей средой, обуславливающей возможность гибкой иерархии компонентов системы (пространственно-семантического, содержательно-методического и коммуникационно-организационного). Обосновано, что школа как субъект культуры предоставляет обучающемуся возможность для развития личности в многомерном диалогическом пространстве.

In article the educational environment as special sociocultural space within which actual transformations of subjectivity are carried out is considered. It is shown that the personality as difficult spontaneous system is formed in interaction with the environment causing possibility of flexible hierarchy of components of system (spatial and semantic, substantial and methodical and communication and organizational). It is proved that the school as the subject of culture gives schoolchildren the opportunity to develop the personality in multidimensional dialogical space.

*Ключевые слова:* гуманитарная образовательная среда, культурно-образовательное пространство, развитие личности, социальная активность обучающегося.

*Key words:* humanitarian educational environment, cultural and educational space, development of the personality, social activity of the being trained.

Образовательная среда является неотъемлемой частью культуры, поэтому ее можно рассматривать как подсистему социокультурной среды. Проблемы в системе взаимоотношений «человек – среда» рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, социология и др.). Рассмотрим наиболее общие аспекты образовательной среды как социокультурной и педагогической категории.

С социокультурной средой в постоянном взаимодействии находится человек. Результатами такого взаимодействия являются обучение и воспитание, развитие индивидуальности, определяющей возможности влияния на эту среду. Г.А. Ковалев видит в школе значимую часть жизненной среды и «социоэкологическую систему», включающую три основных взаимосвязанных параметра: «физическое окружение» (архитектура и дизайн школьных помещений, их пространственная структура и возможности для пространственной трансформации, широта пространственных перемещений в них субъектов и т.д.); «человеческие факторы» (социальная плотность среди субъектов образовательного процесса, распределение статусов и ролей, половозрастные особенности учащихся и учителей и т.д.); «программа обучения» (деятельностная структура, стиль преподавания, содержание программ обучения и т.д.) [6].

Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи рассматривают ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Такая среда является культурно-образовательным пространством, с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей, обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Гуманитарная образовательная среда создает условия для развития интерсубъективного процесса образования, актуальных преобразований субъективности [2, с. 3].

Гуманитарная образовательная среда является условием гуманистического образования, развивающего и воспитывающего гуманитарную, творческую личность. Э.В. Соколов, рассматривая образование как развитие личности, полагает, что образование должно становиться призванием, делом жизни, опирающимся на личностные мотивы. Именно для получения такого образования жизненно необходима гуманитарная образовательная среда. Э.В. Соколов пишет: «...в античном мире и в эпоху Возрождения многие важные принципы образования как процесса приобщения человека к культуре, развития в нем духовно-творческих способностей были глубоко осмыслены. Так, например, Лоренцо Валла перечисляет пять важнейших условий для ученых занятий: общение с образованными людьми; "изобилие книг"; "удобное место"; "свободное время"; "душевный покой". Последний трактуется как особое состояние души, которая "наполнена", свободна, готова воспринимать мудрость и жаждет знаний, веря в то, что истина доступна человеку. Будучи свободным и сторонясь мирской суеты, человек, жаждущий образованности, стремился к духовному общению и верил в значимость мирских занятий, которые он мог искусно выполнять именно благодаря гуманитарным знаниям [12, с. 7].

Некоторые исследователи определяют образовательную среду как систему «влияний и условий формирования личности по заданному об-

разцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [14, с. 28]. Данное определение подчеркивает весьма жесткую детерминирующую роль образовательной среды в «формировании» личности. Вместе с тем и сама личность ребенка обладает возможностями воздействия на образовательную среду. Поэтому, на наш взгляд, важно подчеркнуть возможности взаимовлияния и взаимозависимости индивида, группы и образовательной среды.

Многие исследователи под образовательной социокультурной средой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события (З.И. Равкин).

Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия. В таком понимании образовательная среда может быть названа жизненной.

В широком смысле слова социокультурную образовательную среду можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней. К глобальному уровню можно отнести мировые тенденции развития культуры («культурные универсалии»), экономики, политики, образования, глобальные информационные сети и др. К региональному уровню (страны, крупные регионы) – образовательную политику, культуру в том числе педагогическую), систему образования, образ жизни в соответствии с национальными и социальными нормами, ценностями, обычаями и традициями, средства массовой информации и др. К локальному уровню – образовательное учреждение (его микрокультуру и микроклимат), ближайшее окружение ребенка, семью.

В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное ближайшее окружение индивида. Именно взаимодействие с этим окружением может оказывать наиболее сильное влияние на становление мировосприятия школьника. По сути дела, таких локальных сред, в условиях которых протекает личностно значимое общение и жизнедеятельность школьника, несколько. Это семья, неформальные дружеские группы, школа и т.д. В различные возрастные периоды, как показывают социально-психологические исследования, влияние названных сред на школьника может быть различным.

Образовательная среда школы не является универсальной. Как показывает опыт, даже однотипные школы имеют весьма существенные различия, особенно в сфере межличностных отношений, которые наиболее значимы для становления мировосприятия. Поэтому важно,

какие межличностные связи устанавливаются в отдельной школе в системах «педагог – ученик», «ученик – ученик» и «педагог – педагог».

Следует особо отметить, что становление мировосприятия школьника не происходит «линейно». Не достаточно выстроить оптимальную для развития и творчества среду школы. Важно представлять и учитывать воздействие на школьника всего спектра межличностных отношений с учетом его индивидуальности.

Иными словами, социокультурная образовательная среда - это «текст» жизни человека, объединяющий мельчайшие детали повседневности, общения и, благодаря средствам массовой коммуникации, события, важные для всего мира, человечества в целом - условия жизнедеятельности индивида, обуславливающие иерархическую структуру многообразных взаимодействий в системе «человек – среда».

Применяя теорию систем при изучении социокультурной образовательной среды, подчеркнем, что человек должен рассматриваться как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях [1; 2] применяется общенаучная методология системного подхода и, в частности, теория «синергетики» (В.Г. Афанасьев, Т. Парсонс, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и др.). В отличие от традиционных научных направлений, рассматривающих в основном жестко детерминированные явления, реализующиеся в замкнутых системах, синергетика делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти открытые системы осуществляют постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой. Другой особенностью саморегулирующихся систем является возможность гибкой и недетерминированной иерархии структурных элементов системы, предполагающей информационно-энергетическую открытость и активность системы за счет постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой. Синергетический подход предполагает новое диалектическое содержание категории детерминации, которое основывается на равновероятности случайного и необходимого в жизни сложных систем. В жизни любой сложной системы случайность и необходимость, устойчивость и неустойчивость ее состояний взаимодополняют друг друга [4; 11].

Развитие личности во многом может зависеть от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в ее индивидуальном опыте. Взаимодействие ребенка с теми или иными образовательными системами будет формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека. Этот склад ребенка с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельный выбор его внешних связей и отношений. В связи с этим отмечается, что условием успешного развития личности является обеспечение открытого взаимодействия-диалога, который способствует созданию оптимальной

настройки контуров внешнего и внутреннего регулирования системы психической организации человека за счет активного обмена энергией и информацией с внешней средой [6, с. 16].

Системный анализ проблем взаимодействия среды и историко-педагогического процесса позволяет рассматривать различные интервалы времени (от коротких до длительных), в течение которых происходили изменения в мировосприятии педагогов и учащихся. Такие изменения могут быть непосредственно связаны со структурными преобразованиями в жизни общества, зарождением и развитием новых тенденций в культуре науке, искусстве и т.д., формирующих ноосферную среду как открытую систему. Взаимодействие личности с такой открытой системой может осуществляться как непосредственно через имеющиеся органы чувств и соответствующие им формы познания, так и опосредованно, то есть через образовательные системы (образовательное учреждение, совокупности образовательных учреждений, педагогическую культуру и т.д.). По нашему мнению, особенностью взаимодействия личности ученика и образовательного учреждения как части образовательной системы, являющейся подструктурой социокультурной образовательной среды, является то, что личность взаимодействует с субъектом культуры. В современном обществе образовательное учреждение может выступать как субъект культуры при определенных условиях, а именно:

- школа является транслятором культуры и ценностей в обществе, то есть проявляет себя как активный субъект воспитания «социального характера» (термин Э. Фромма), присущего большинству представителей данной культуры;

- отражает изменения, происходящие в культуре, сама является проводником и источником изменений в жизни общества;

- осуществляет интегрирующий диалог культур и ценностей разных народов, социальных и возрастных групп, объединяя людей на основе этических представлений и норм;

- создает условия для творческой активности педагогов и учащихся, которые могут становиться сотворцами культуры;

- рождает особую педагогическую культуру – мастерство педагога, педагогическую этику, принципы взаимодействия взрослых и детей и т.д., содержащую духовные и интеллектуальные ценности, накопленные на протяжении человеческой истории, служащие основой развития детей и молодежи [13, с. 19].

Школа, являющаяся субъектом культуры, представляет возможности для развития ребенка в многомерном диалогическом пространстве. Опираясь на теорию возможностей Дж. Гибсона, назовем некоторые особенности развития личности в социокультурной образовательной среде [3].

По Дж. Гибсону, категория «возможность» – особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта, является в равной

мере атрибутом образовательной среды и поведения субъекта. При таком подходе речь идет о диалогическом взаимодействии ребенка и образовательной среды, как равных субъектов развития. Причем это развитие двухстороннее: среда предоставляет возможности для становления мировосприятия и других структур личности школьника. В свою очередь, от активности и возможностей учащегося зависит то, как он воспримет возможности среды и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Диалогическая образовательная среда открыта для изменений под влиянием «запроса» личности и общества на образование. Взаимодействие, видимо, предполагает адекватность возможностей среды и личности. Так, возможности среды должны быть избыточными, только при этом условии возможен социопсихологический резонанс педагогической среды и личности учащегося и педагога. Одной из важнейших задач педагога в диалогической образовательной среде, как нам представляется, является посредничество между учеником и средой с целью максимального раскрытия возможностей среды и потенциала ребенка. Необходимы методические средства, повышающие познавательную и социальную активность школьника в его взаимодействии с образовательной средой. Но то, каким образом и по каким направлениям осуществляется сообщение в системе «ученик – образовательная среда», зависит от типа среды, который может быть обусловлен особенностями культурно-исторического развития (историческим периодом), типом культуры страны и региона, уровнем развития педагогической культуры, в конечном итоге, целями образования для определенного времени, общества, группы, личности.

Здесь актуальным является вопрос о том, в какой степени интересам развития личности отдельного человека соответствует тот или иной тип образовательной среды.

Назовем некоторые характеристики, по которым можно классифицировать типы образовательной среды:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая (гуманитарная) – технократическая и т.д.);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т.д.);
- по степени творческой активности (творческая – регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий среды.

В основе создания того или иного типа образовательной среды лежат ценностно-смысловые доминанты восприятия мира и человека. Эти доминанты отражаются в философских и психолого-педагогических

концепциях, которые могут быть сформулированы (отрефлексированы), либо присутствовать лишь в сознании педагогов.

В работе «Как любить ребенка» [8] Я. Корчак дает характеристику четырех типов среды: «догматической», «безмятежного поребления», «внешнего лоска и карьеры», «идейной». «Догматический» тип образовательной среды характеризуется наличием жестких традиций и авторитета, дисциплиной, пассивностью учащихся. Для «безмятежной» образовательной среды характерно доброжелательное отношение к воспитанникам, отсутствие необходимой требовательности, такой тип формирует пассивность и неспособность к деятельной, напряженной жизни. «Карьерный» тип образовательной среды формирует конкурентоспособность, упорство, деятельный прагматизм, равнодушие к другим. «Идейная» (творческая) среда воспитывает личность с высокой самооценкой, активно осваивающую и преобразующую окружающий мир, открытую и свободную.

Анализируя типологию образовательной среды, некоторые исследователи полагают, что она может базироваться на соотношении таких параметров, как «свобода – зависимость» и «активность – пассивность». Так, «догматическая» среда характеризуется зависимостью и пассивностью; «безмятежная» – пассивностью и свободой; «карьерная» – активностью и зависимостью; «идейная» – свободой и активностью [14, с. 29].

Образ гуманитарной образовательной среды как систему и системообразующий фактор развития рассматривает на примере постдипломного образования педагога В.Г. Воронцова. К ключевым характеристикам гуманитарной образовательной среды она относит:

- интеграцию гуманитарного и естественнонаучного знания как условие формирования мировоззренческой целостности сознания;
- гуманитаризацию естественнонаучного образования;
- ценностно-смысловое согласование деятельности всех субъектов образовательных процессов;
- духовно-нравственную атмосферу общения;
- вариативность образовательных программ [2, с. 9].

Типы среды на практике реализуются через структуры образовательной среды.

В общем виде образовательная среда школы может иметь следующие компоненты структуры.

1. Пространственно-семантический компонент, включающий:

- архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников (архитектура школьного здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.);
- символическое пространство школы (различные символы – герб, гимн, традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент, включающий:

- содержательную сферу (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

- формы и методы организации образования (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., ученические исследовательские общества, структуры классного и школьного самоуправления и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент, включающий:

- особенности субъектов образовательной среды (половозрастные и национальные особенности учащихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и др.);

- коммуникационную сферу (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования и др.);

- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов, инициативных групп родителей и др.).

Необходимо отметить, что учебное содержание, методики, управленческие аспекты и другие элементы структуры среды школы являются предметами рассмотрения лишь в той степени, в которой они могут оказать влияние на становление мировосприятия школьника. Таким образом, компоненты могут быть включены в структуру образовательной среды и рассмотрены, если они влияют на культуру, стилевые и духовные традиции, психологический микроклимат, этику и эстетику взаимоотношений в школе.

Назовем некоторые принципы и подходы к организации локальных образовательных сред.

*Пространственно-семантический компонент среды:*

- Принцип разнообразности и сложности означает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми участниками образовательного процесса.

- Принцип целостности означает наличие возможностей многофункционального использования элементов пространственной среды, создание целостного пространства.

- Принцип гибкости среды предполагает наличие возможностей для функциональных изменений различных предметов в зависимости от условий образовательного процесса.

- Принцип организации среды как носителя символического общения означает предоставление дополнительной актуальной информации участникам образовательного процесса, повышает их возможности для осознаваемости этой среды.

- Принцип индивидуализированности (персонализации) среды обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве.

- Принцип автономности (сообразности жизненным проявлениям) среды обеспечивает для всех участников образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям [5].

Семантическое пространство образовательной среды, например, может способствовать решению следующих образовательных задач:

- осознание учеником своего природного и социального окружения, их взаимосвязи на примере расположения школы, ее истории;

- воспитание чувства патриотизма, осознание взаимосвязей истории страны и мира через яркое и образное представление ключевых этапов отечественной и мировой истории;

- осознание школьником своих образовательных задач, роли и места в образовательной среде через концептуальные идеи школы, представленные в символике, через доступное отображение смысла образовательной деятельности в данной школе;

- настрой учащихся на позитивное отношение к учебной деятельности через тематическое художественное оформление пространства школы;

- создание хорошего настроения, возможностей для отдыха школьников и учителей путем подбора зрительных образов и цветовой гаммы.

*Содержательно-методический компонент среды* может быть организован на основе теорий развивающего обучения и образования Ш.А. Амонашвили, В.С. Библера, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.В. Рубцова, Л.Б. Эльконина и др.). Методологические основания развивающего образования исследователями рассмотрены в социальном, дидактическом и психологическом аспектах [10]. В социальном отношении развивающее образование должно иметь вариативный и развивающий характер. Вариативность предполагает возможность выбора типа и вида образовательного учреждения в соответствии с интересами, потребностями ребенка и его семьи. В дидактическом отношении развивающее образование должно нести личностно ориентированную направленность. Знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития. В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование у ученика и учителя способности быть субъектом своего развития. Такой подход должен функционировать на основе субъект-субъектного типа взаимодействий, когда каждый его участник является условием и средством развития другого.

Возможно выделение некоторых основных принципов построения содержательно-методического компонента образовательной среды, оптимальной для развития личности школьника, воспитания многомерного мировосприятия.

1. Актуальность учебного содержания для развития школьника, его личностная значимость для ученика (учебные курсы и программы должны включать наиболее важные, ключевые вопросы развития природы, общества, человека).

2. Интеграция учебного содержания как средство интенсификации образовательного процесса и формирования целостных представлений о человеке и окружающем его мире, рассмотрение ключевых проблем с междисциплинарных позиций.

3. Вариативность учебных программ в зависимости от возможностей, интересов и желаний учащихся.

4. Свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения, а также возможность выбора типа и вида образовательного учреждения.

5. Открытость содержания образования, обеспечивающая возможность быстрой замены устаревающей информации, оптимальное сочетание свободы педагога и учащегося с регламентацией образовательного процесса (стандарты).

6. Разнообразие методических средств и педагогических принципов работы, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности школьников.

7. Учет различия преобладающих способов восприятия информации учеником.

8. Диалогичность обучения и воспитания, диалог является не только средством обучения, но и его содержанием, направленным на освоение школьниками диалогических форм познания мира.

9. Проблемное обучение (ставить познавательные задачи, видеть проблему и решать ее, обучение решению нестандартных жизненных задач, моделированию, прогнозированию и др.).

*Коммуникационно-организационный компонент* образовательной среды школы может быть организован на основе следующих принципов, основывающихся на исследованиях социальных психологов:

- взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение всех субъектов образовательного процесса;
- авторитетность руководителей: директора, его заместителей, педагогов или родителей;
- степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса;
- продуктивность взаимодействий в ходе образовательного процесса и удовлетворенность его результатами [9].

## Список литературы

1. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. – Псков, 1997.
2. Воронцова В.Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 1997.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М., 1988.
4. Казначеев В.П. Учение В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере. – Новосибирск, 1989
5. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства. – М., 1996.
6. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопр. психологии. – 1993. – № 1.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
8. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990.
9. Кузьмин Е.С. Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. – Л., 1974.
10. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. – №6.
11. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М., 1986.
12. Соколов Э.В. Образование как саморазвитие личности // Проблемы образования в современной социокультурной ситуации / отв. ред. С. В. Тарасов. – СПб., 1996.
13. Тарасов С.В. Философия современной школы // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. – СПб., 1998.
14. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Ланова. – М, 1997.

## **Теоретические подходы к реализации воспитательного процесса в вузе в современных условиях**

В статье проанализированы проблемы современного воспитательного процесса. Представленные четыре уровня анализа представляют всю методологию в виде иерархической системы. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. Анализируются все уровни иерархической системы методологических оснований, содержащие также принципы материалистической диалектики, ее категории, законы и подходы.

The article analyzes the problems of the modern educational process. System of approaches is considered. Different approaches are characterised and analyzed. The system is proposed on the base of modern science picture. The philosophical level acts as the substantial basis of any methodological knowledge, defining world outlook approaches to process of knowledge and validity transformation. All levels of hierarchical system of the methodological bases, its category, laws and approaches are analyzed.

Сложность современного этапа развития теории воспитания связана с общей социально-экономической ситуацией в обществе. Современный этап развития общества характеризуется рядом серьезных изменений в самых различных сферах жизнедеятельности общества. Преобразования наблюдаются в политической и социально-экономической сферах, что влечет за собой появление новых возможностей интеграции России в мировое сообщество и, как следствие, в мировую образовательную систему. Однако наблюдаемые позитивные процессы усложняются из-за нарастания межэтнических и религиозных противоречий, межнациональных конфликтов, снижения толерантности в социальной среде, расширения и углубления влияния глобальных проблем современности на жизнедеятельность всего социума. В связи с этим перед современной педагогикой встает проблема смены парадигмы воспитания подрастающего поколения.

Суть перемен в сфере образования состоит в том, что вследствие смены общественно-политической и экономической формаций в России от концепции коммунистического воспитания пришлось отказаться, перестали существовать многие общественные детские и молодежные ор-

ганизации. В школе ситуация с воспитательной работой представляется более позитивной, поскольку воспитательная работа является принципиальным компонентом образовательной программы. В высших учебных заведениях, на наш взгляд, воспитательный процесс свелся к приобщению молодежи к культуре. Молодежь оказалась на пороге серьезного нравственного выбора в идеологическом и моральном вакууме, дезориентированной, лишенной определяющих мировоззренческих и жизненных идей. Ситуация усугубляется сложной социально-культурной обстановкой и агрессивной средой, где одну из ведущих позиций занимают средства массовой информации, шоу-культура и сама молодежная субкультура с многочисленными неформальными объединениями и увлечениями. К сожалению, семейные ценности и семейное воспитание также находятся в кризисной ситуации и практически не в состоянии противостоять наступлению антикультуры. Безусловно, есть достойные представители молодежной среды, которые даже в таких условиях способны на нравственный выбор. К сожалению, есть и та часть молодежи, для которой этот выбор представляет сложность.

Процессы, происходящие в современной российской молодежной среде, вызывают тревогу, поскольку свидетельствуют о нарастании бездуховности, стяжательства, алчности, равнодушии, социальной апатии. К сожалению, глобальным явлением стали наркомания и асоциальное поведение. Наличие данных явлений не характерно для абсолютно всей современной молодежи, однако игнорировать эти проблемы нельзя. В значительной степени возросли такие не поддающиеся измерению, но весьма заметные в молодежной среде кризисные показатели, как агрессивность, жестокость, цинизм, отрицание общественно значимых идеалов, легкомысленное отношение к жизни, здоровью, рост преступности, алкоголизма.

В такой ситуации необходимы теоретическое обоснование и практическая разработка новых методов воспитательной работы в высших учебных заведениях. Необходимо помнить о том, что именно молодежь оценивает с социальных позиций предшествующее поколение и составляет тот самый резерв, который в недалеком будущем займет ведущие позиции в образовании, науке, бизнесе, производстве, политике и других областях жизни. Качество их труда и степень социальной отдачи во многом будут определяться воспитательным потенциалом, заложенным в студенческие годы.

Эти и другие факторы обуславливают актуальность и практическую значимость организации и активизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях всех уровней, в том числе и в вузах.

Политическая и социально-экономическая ситуация в стране способствовала тому, что возможности молодых людей в их стремлении быть независимыми и самодостаточными оказались в значительной степени ограниченными. В связи с этим многие воспитательные моло-

дежные программы, реализуемые на государственном уровне, ориентированы на формирование, развитие и совершенствование у молодых людей компетентностей, которые будут способствовать повышению их конкурентоспособности на расширяющемся рынке труда. Признание того факта, что сегодня страна живет и развивается в новых социальных, экономических и общественно-политических условиях, определяет необходимость теоретического обоснования и практической разработки новых концепций, теорий, форм, методов и приемов воспитательной работы, ориентированных на формирование у молодежи личностных качеств, способных обеспечить лидерство и устойчивые позиции в современном социуме.

Проблема воспитания молодежи декларирована сегодня на государственном уровне как одна из основных задач современности, о чем свидетельствует принятие Государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы», а также «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации» и других важных документов. Ценностные приоритеты в воспитательной сфере определяются на данном этапе не только такими традиционными субъектами, как семья и учебно-воспитательные учреждения, но и самые различные религиозные, культурные, политические, общественные организации, движения и объединения, партии, детские и молодежные организации, но и важнейшими государственными документами.

Таким образом, одной из основных задач психолого-педагогических наук на современном этапе является критический анализ и пересмотр традиционных представлений о воспитательном процессе, сохранение всего положительного опыта, который был накоплен в данной сфере, учет сложившихся в стране социально-экономических и политических условий и разработка новых концепций и теорий воспитательного процесса с учетом полисубъектности современного образовательного пространства, новейших достижений теории управления и других активно развивающихся отраслей науки.

Следовательно, на современном этапе необходимо организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы результатом стало появление личности, обладающей компетентностями, качествами, свойствами и особенностями, позволяющими успешно функционировать в современном российском обществе, и одновременно сохраняющую свою историческую основу – русскую культуру.

Учебно-воспитательный процесс необходимо строить в соответствии с современной научной картиной мира, согласно все подходы и методы научного познания подразделяются на группы: *философские методы, общенаучные, частнонаучные, методические*. Методологиче-

ской базой, основой этого воспитательного процесса является иерархическая структура методологических оснований, представленная на рис.1. Примем данную концепцию за основу и обозначим на *первом уровне* вышеуказанной концепции философские методы в форме *методологических принципов* в соответствии с диалектико-материалистическим подходом к формированию методологии, играющим все возрастающую роль в современном познании, а также эволюционный подход.

*Общенаучный уровень* представлен *системным, синергетическим* подходами, *частнонаучный* – *культурологическим, аксиологическим, смыслоцентрированным, лично ориентированным, антропологическим* подходами. На *методическом уровне* мы использовали *технологический, этнопедагогический* подходы.

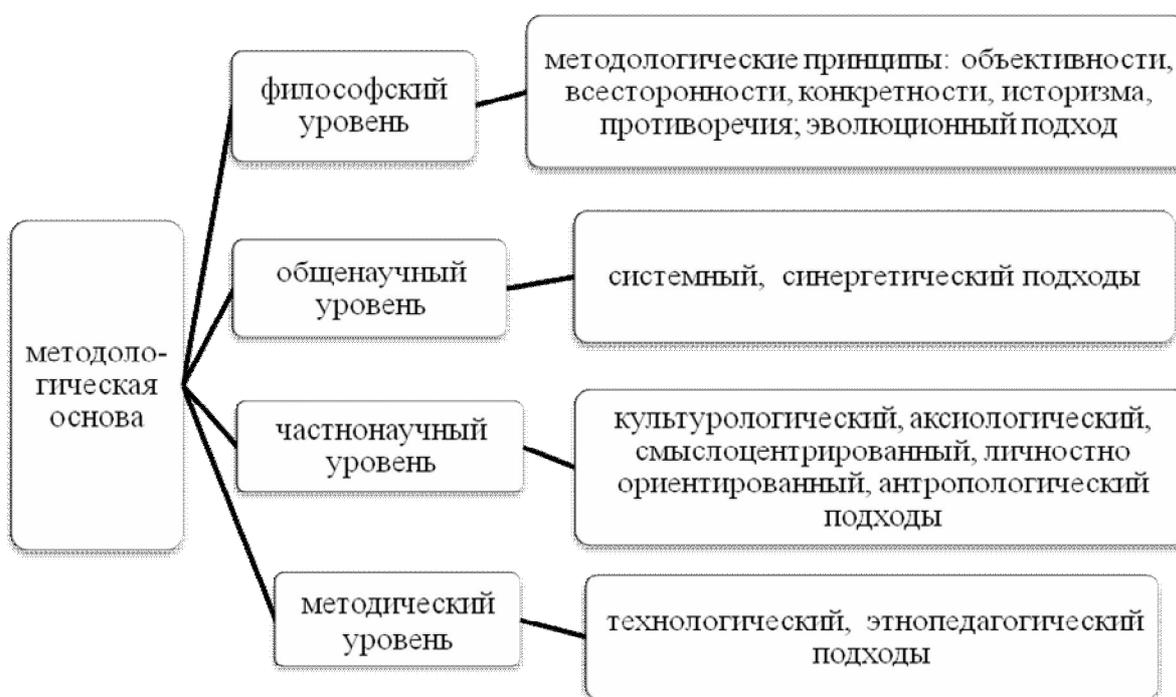


Рис. 1. Структурная схема иерархии методологических подходов в организации учебно-воспитательного процесса

Рассмотрим кратко особенности указанных на разных уровнях подходов применительно к нашему исследованию.

Взаимосвязь самоорганизующихся систем разной природы и разной степени сложности характеризуется принципами системности и эволюции, идеи глобального эволюционизма раскрывают механизмы возникновения новых структур в ходе развития [9, с. 26]. Любой объект в соответствии с принципами эволюционной концепции проходит три стадии: рождение (самоорганизация), развитие и распад (переход в иное состо-

яние)[15, с. 36]. Концепция универсального эволюционизма «создает основу для рассмотрения человека как объекта космической эволюции, закономерного и естественного этапа в развитии нашей Вселенной, ответственного за состояние мира, в который сам человек погружен» [13, с. 18]. *Эволюционный подход*, т. е. «признание невозможности существования любых рождаемых во Вселенной структур вне общей эволюции, а также представления об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах» [6, с. 12]. Мы являемся свидетелями становления нового этапа развития науки и формирования новой эволюционно-синергетической научной парадигмы.

*По нашему мнению, эволюционный подход* позволяет рассматривать воспитательную систему в вузе как развивающуюся социальную систему, функционирование которой является частью глобального эволюционного процесса. В основе ее развития лежат универсальные процессы. Данный подход позволяет также рассматривать развитие личности как компонент глобального эволюционного процесса.

Основой *системного подхода* является раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, рассмотрение типов связей между элементами сложного объекта, представление объектов как систем. В основе системного видения действительности представление о том, что все объекты реальности имеют составляющие их части, являясь составными частями объектов более высокого уровня. Все находится в движении, поэтому любые объекты реальности, в том числе, и сложные биологические или социальные системы требуют двойного их рассмотрения: в *статике* и в *динамике* их реального существования [17, с. 352].

Системными исследованиями в педагогике занимались С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, В. А. Караковский, Ф. Ф. Королев, В. В. Краевский, Л. И. Новикова, Е. Л. Селиванова, В. А. Сластенин, Е. Н. Степанов и многие другие, рассматривавшие системный подход как одну из основ педагогической методологии.

Педагогические системы представляют собой достаточно сложные динамические биосоциальные системы, обладающие универсальными свойствами и способные к развитию и саморазвитию. В соответствии с системным подходом образовательное пространство рассматривается как сложная, саморазвивающаяся структура, взаимосвязанная в своих основных элементах [17, с. 351].

Использование *системного подхода* применительно к разработке системы воспитания подразумевает: разработку иерархической системы методологических оснований воспитательного процесса; рассмотрение системообразующих факторов системы воспитания; выявление системных качеств личности, а также элементов целостной системы лич-

ностных свойств и компетенций человека; педагогическое проектирование целостного воспитательного процесса в образовательном пространстве вуза; моделирование воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на формирование личности; разработку системы оценки эффективности воспитательного процесса.

*Синергетический подход* (В. В. Василькова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Э. Ласло, Г. Г. Малинецкий, В. В. Суворов, Г. Хакен). Изучение самых разнообразных природных явлений привело научную мысль к осознанию того, что вся природа подвержена непрерывной эволюции. В основе нового подхода к описанию различных эволюционных процессов лежит современное понимание эволюции как проявления самоорганизации. Осмысление различных процессов самоорганизации привело к становлению нового междисциплинарного направления в науке – *синергетики*, под которой понимают теорию самоорганизации в сложных, открытых, неравновесных и нелинейных системах любой природы [9, с. 218]. По мнению В. А. Сластенина [12, с. 21], синергетика позволяет методологически усилить процесс формирования личности студента как субъекта деятельности.

В соответствии с *синергетическим подходом* воспитание рассматривается как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации. Внутренние ресурсы представляют собой личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредствование, автономность и др., которые формируют личностный опыт создания собственной картины мира. *Синергетический подход* позволяет выявить, что современное образовательное пространство российской высшей школы имеет бифуркационные (критические) моменты (точки) разрушения отживших структур и появления новых возможностей, обеспечивающих достижение системой нового уровня развития. Для современного российского образовательного пространства характерна нелинейность развития, которая означает множественность путей развития и, как следствие, невозможность прогнозирования изменения состояния системы. Кроме того, для образовательного пространства и образовательных систем как его элементов характерны неравновесность, неустойчивость, флуктуативность и открытость развитию. Аттракторами представляются более значащие смыслы, процесс смыслообразования должен быть организован таким образом, чтобы внутри этой организации имела место смысловая самоорганизация, становление смысловой основы студента в соответствии с синергетическими закономерностями. Самоорганизация осуществляется, если система неравновесна, что возникает в том случае, если через систему «прокачивается» вещество, энергия или информация. В системе образования это информация. В синергетике говорят о зонах притяжения, попав в которые фазовые траектории будут стремиться прийти к тому или иному аттрактору

– области, которая как бы притягивает траекторию развития [8, с. 34]. В результате неустойчивое равновесие оказывается минимальным, и сведение его к этому уровню является показателем развития системы. Развитие продолжается при условии возникновения нового неравновесного состояния системы. С фактом притяжения в условиях неравновесных систем, обосновываемым в синергетике, связывают факт «смыслового притяжения» в условиях смысловой неопределенности человека, смысловой «борьбы», в которой «побеждают» более значащие для него смыслы [12, с. 19].

Следовательно, в соответствии с *синергетическим подходом*:

1) естественный порядок воспитания не является единственным возможным;

2) процесс воспитания является вариативным, т. е. осуществляется на многовариантной и альтернативной основе; в ходе учебно-воспитательного процесса отмечается наличие моментов нестабильности, связанных с выбором дальнейшей траектории развития личности; конфликт ценностных ориентиров приводит к необходимости смены траектории воспитания;

3) в основе системы воспитания лежит компаративный анализ системы ценностей: развитие личности студента реализуется на основе сравнения собственной системы ценностей (личностных смыслов) с тем, что накоплено в культуре;

4) воспитательный процесс предоставляет множественность операций выбора ценностей и дальнейших путей развития; выбор, как правило, определяется смысловой значимостью для студента представляемых реалий; учебно-воспитательный процесс в вузе включает в себя разнообразные тенденции, сопровождаемые стихийными и управляемыми процессами разрушения старых и возникновения новых систем, поиска и приобретения новых смыслов;

5) воспитательный процесс обладает свойством нелинейности, то есть предполагает множественность путей развития;

6) система воспитания является открытой, то есть состоит из подсистем, между которыми происходит постоянный обмен информацией, она является подсистемой системы более высокого порядка и обменивается информацией с другими ее подсистемами;

7) система воспитания является саморазвивающейся, то есть в ней происходит переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию;

8) целое всегда больше простой суммы составляющих его частей, поэтому успех реализации системы воспитания дает не просто появление каких-либо новых личностных образований, но выводит личность на новый уровень развития.

Следующий уровень иерархической системы методологических оснований содержит *частнонаучные подходы*.

В основе *культурологического подхода* (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, М. А. Беляева, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, М. В. Богуславский, А. П. Валицкая, И. И. Зарецкая, Н. Б. Крылова, И. Ф. Кефели, Н. И. Киященко, К. В. Кулаев, С. Ю. Курганов, А. А. Марголис, Ю. В. Сенько, Х. Г. Тхагапсоев, П. Ф. Флоренский) рассмотрение образования сквозь призму понятия культуры, отношение к нему как к культурному процессу, происходящему в культуросообразной образовательной среде. При этом все ее компоненты имеют смысловое гуманистическое наполнение и служат человеку для проявления индивидуальности, способности и готовности к культурному саморазвитию и самоопределению в пространстве культурных ценностей. *Культурологический подход* подразумевает необходимость формирования ценностного отношения человека к окружающему миру, на основе которого развивается ответственность за судьбы мира. Образовательное пространство должно быть основой для «вхождения» в пространство культурное. В соответствии с культурологическим подходом необходимо создание образовательной среды и организация образовательного процесса, соответствующего контексту общечеловеческой культуры. Для этого необходим учет конкретных культурных условий жизнедеятельности человека; определение содержания образования на основе содержания современной мировой культуры; организация взаимодействия обучаемого с культурным пространством на всех уровнях, в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие).

*Аксиологический подход* (Н. А. Асташова, В. В. Веселова, А. В. Кирьякова, И. Б. Котова, В. Н. Максимова, А. В. Петровский, З. И. Равкин, Л. П. Разбегаева, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) в педагогике раскрывается как система норм, правил, идеалов, ценностей, регулирующая взаимодействие в педагогической сфере и оказывающая влияние на становление в ней «отношенческого» компонента. Следовательно, данный подход характерен для гуманистической педагогики, в которой человек признается высшей ценностью общества, а его реализация – целью общественного развития. Ценности представляют собой основу данного подхода. Аксиологическое мышление является ядром концепции взаимосвязанного, взаимодействующего мира целостного человека. Поэтому важно научиться видеть не только то, что объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека, в том числе и как представителя определенной этнической, религиозной, социальной группы. В воспитательном процессе наблюдается определенная иерархия ценностей: общечеловеческие ценности, общенациональные ценности, локальные ценности; традиционные ценности определенного воспитательного учреждения; индивидуальные ценности, представляющие сферу наибольшей свободы, разнообразия и гибкости.

*Смыслоцентрированный подход* возвращает нас к идее поиска смыслов, и, следовательно, к еще одному направлению в современном

лично ориентированном образовании – смыслоцентрированной педагогике (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, И.А. Рудакова) [1, 2]. Раскрытие механизмов смыслообразования в учебном процессе, динамики смыслового развития и личностного роста составляют основу данной концепции. В основе стимулирования студента к поиску знаний лежит поиск источников его смысла, соотнесение его сущности с актуальными значениями, установление причинно-следственных и интуитивных связей и т. д., т. е. осуществление самоорганизации методологической профессиональной культуры будущего специалиста. Методологическая культура формируется посредством осмысления и переосмысления содержания знаний и формирования на этой основе их личностного восприятия и понимания.

*Антропологический подход.* В лично ориентированном образовании важнейшей основой является опора на природный фонд человека, определяемый как элементы педагогической антропологии (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаяев и др.). Личность рассматривается как высшая ценность, сбережение которой должно быть целью деятельности в образовательном процессе. Современная антропология представляет собой комплекс наук о человеке, обществе и культуре, включающий физиологию, культурологию, психологию, педагогику, этнологию и философию, логику, кибернетику, этику, эстетику и др. Главными объектами антропологического подхода выступают человек, личность, культура. Антропологической моделью образования является развитие личности, формирование ее как субъекта культуры, создание условий для развития и конструктивного удовлетворения потребности в самоутверждении. Целью обучения и воспитания при этом является приобщение личности к культуре как переход общества и образования от системоцентристского к антропологическому типу. Система образования в связи с этим должна ориентироваться не только на потребности государства, но и социокультурные, образовательные, духовные запросы самой личности.

*Лично ориентированный подход* (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. И. Гинецинский, В. В. Горшкова, В. В. Давыдов, В. С. Ильин, М. В. Кларин, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, И.Б.Котова, Л. И. Новикова, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицина, Ю. И. Туранинова, Г. А. Цукерман, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская, Л. Андерсон, В. Белль, П. Брендвайн, Р. Дрейвер, Дж. Найсбитт, М. Полани, Дж. Шваб) позволяет трактовать педагогический процесс как такой тип организации, в котором «взаимодействие субъектов познания» (П. К. Анохин) в максимальной степени ориентировано на их личностные особенности и специфику личностно-предметного мира. В лично ориентированной педагогике акцент делается на развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это обязательно предполагает субъективную «надситуативную актив-

ность» (В. А. Петровский) и самостоятельность, а обучающийся рассматривается как творец и создатель самого себя и собственной деятельности.

*Технологический подход* (П. И. Пидкасистый, Г. К. Селевко, Ю. Г. Фокин, Д. В. Чернилевский). Проблема воспроизводимости педагогического опыта является одной из наиболее актуальных и связана, прежде всего, с формализацией учебно-воспитательного процесса. Одним из путей формализации педагогического опыта является использование технологического подхода как альтернативы спонтанным учебно-воспитательным действиям, что способствует адаптации гуманитарной составляющей высшего образования к быстро меняющимся условиям современного образовательного пространства и рынку современных средств обучения и воспитания. В педагогических науках все чаще употребляются термины «образовательная технология», «педагогическая технология», которые позволяют представить учебно-воспитательный процесс как четко сконструированную систему последовательных операций, приводящих к успеху в обучении и воспитании.

Технологичность означает переход на качественно новую ступень наукоемкости, оптимальности, эффективности образования и в современном мире является доминирующей характеристикой деятельности человека. Технология представляет собой мощный инструмент современного научно-практического мышления, отражающий направленность прикладных педагогических исследований на повышение результативности человеческой деятельности, ее кардинальное совершенствование, повышение ее интенсивности и технической вооруженности. Технология – это деятельность, максимально отражающая объективные законы предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результатов поставленным целям. В соответствии с технологическим подходом основой учебно-воспитательного процесса является педагогическая технология, разработанная в соответствии с определенными методологическими основаниями и реализуемая в виде педагогического алгоритма.

*Этнопедагогический подход* (Г. Н. Волков, Ш. М-Х. Арсалиев, Т. Н. Петрова). Этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [3, с. 9]. Этнопедагогика – междисциплинарная область научного знания, сформировавшаяся на стыке философии, педагогики, этнографии, этнокультуры, этнопсихологии, изучающая традиционную культуру и педагогику этнических общностей с целью выявления общих закономерностей их становления и развития, возможностей использования их богатого воспитательного потенциала в современных учебно-воспитательных системах. Этнопедагогическая культура воспитания, народная педагогика все более становятся самыми актуальными

из современных историко-педагогических, теоретико-педагогических, практических и организационно-педагогических проблем [3, с. 9]. Этнопедагогика – уникальное явление в современном мировом культурном и образовательном пространстве, поскольку представляет собой науку, ищущую пути воспитания и обучения на основе возвращения к истокам народной жизни, на основе признания общности культур как залога успешного развития мирового культурного процесса и уникальности культуры каждого отдельно взятого народа как неотъемлемой части мировой цивилизации. Кроме того, это инструмент, позволяющий осуществлять диалог культур в ходе реализации образовательного процесса, мощное средство улучшения межнациональных отношений, развития и укрепления межнациональных связей, сложившихся исторически, что необычайно важно для такой многонациональной страны, как Россия, это неиссякаемый источник духовности, которой так не хватает в современном обществе [4, с. 13].

Таким образом, предлагаемая нами для разработки воспитательной системы иерархическая структура методологических оснований, включающая четыре уровня анализа, позволит обеспечить комплексность в рассмотрении изучаемого педагогического явления.

#### Список литературы

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т. Смысловая дидактика: новая интерпретация классических понятий // Северо-Кавк. психологич. вестн. – 2005. – № 3. – С. 229–238.
3. Арсалиев Ш. М-Х. Методология современной этнопедагогике. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.
4. Арсалиев Ш. М-Х. Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы. – Palmarium Academic Publishing. Deutschland. 2013. – 285 с.
5. Бондаревская Е.В. В защиту «живой» методологии // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 102–105.
6. Ключко Е.В. Человек как психологическая система // Сиб. психолог. журн. – 1996. – Вып. 2. – С.10–13.
7. Кохановский В.П. Основы философии науки: учеб. пособие для аспирантов. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 603 с.
8. Курейчик В.М., Писаренко В.И. Синергетика в образовании // Открытое образование. – 2010. – №4. – С. 33–44.
9. Лозовский В.Н., Лозовский С.В. Концепции современного естествознания: учеб. пособие. – СПб.: Лань, 2006. – 224 с.
10. Писаренко В.И. Методология инновационного образования в контексте динамики общенаучной картины мира // Изв. ЮФУ. Педагог. науки. – 2008. – № 5. – С. 13–21.
11. Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – 439 с.
12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 223 с.

13. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
14. Томпсон М. Философия науки / пер. с англ. А. Гарькавого. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 304 с.
15. Чекалов А.Е. Современные научно-философские представления о человеке и его здоровье // Валеология. – 1998. – № 2. – С. 35–40.
16. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: УРСС, 1997. – 444 с.
17. Писаренко В.И. Формирование методологии инновационного языкового образования в неязыковом вузе в контексте динамики общенаучной картины мира // Казанская наука: сб. науч. ст. – №1. – 2011. – С. 351–354.

### Ценностно-гуманистические ориентиры развития регионального образования

В статье рассматривается проблема развития ценностно-гуманистических ориентиров в учебно-воспитательном процессе системы регионального образования; раскрываются ведущие факторы (социально-экономические, социокультурные, этнонациональные, межпоколенческие, институциональные), влияющие на формирование системы воспитания ценностно-гуманистических ориентаций в региональном образовании и способствующие реализации личностно-развивающей парадигмы.

*Ключевые слова:* образование, региональное образование, гуманизм, ценности, аксиология, личность

The article discusses the problem of the development of value-humanistic orientation in the educational process of the system of regional education; reveals the leading factors (socio-economic, socio-cultural, ethnic, inter-generational, institutional) that affect the formation of the system of education values and humanistic orientations in regional education and contributing to the personal development paradigm.

*Key words:* education, regional education, humanism, values, axiology, personality

Россия в современную эпоху переживает духовно-нравственный кризис, характеризующийся глобальными аксиологическими противоречиями. Активные изменения во всех сферах жизнедеятельности порождают несоответствие между формирующимися в современном мире аксиологическими ориентирами и ценностно-гуманистическими традициями.

Происходящие радикальные изменения требуют от человека определенных образцов поведения, новых ценностных ориентаций. Рыночная экономика, демократия, плюрализм мнений и свобода в духовном выборе вызывает необходимость мгновенного приспособления ценностного мира российских граждан к современным условиям, что приводит к потере связи с культурными, нравственными, духовными традициями российского общества.

Ценностно-гуманистическая система в условиях резких социально-экономических изменений, перехода к информационному обществу не успевает приходить в соответствие современным требованиям, что приводит к возникновению вакуума, пространства, не заполненного духовно-нравственными нормами и ориентирами. Создание новых актуальных

ценностей в гражданском обществе происходит с неким запаздыванием, которое, в свою очередь, является причиной несформированности ценностных ориентаций в сфере образования, являющейся зеркальным отражением духовно-нравственного состояния общества. Обучающиеся нуждаются в признанных ценностно-гуманистических ориентирах, в мировоззренческой опоре, а гражданское сознание находится в поиске ведущих ценностей современного общества и не имеет готового ответа на данный вызов.

Противоречивые ценностно-гуманистические ориентиры, стремительные социально-экономические преобразования не дают возможность новому поколению воспользоваться опытом и традициями старших, что затрудняет поступательность процесса формирования новых норм, правил и установок.

Значимость аксиологического целеполагания жизнедеятельности продиктована этнической географией России – размещением этнических общностей и всех составляющих их культурно-исторического, социально-экономического, политического, биологического своеобразия и сходства, территориальной организацией российского народа как совокупности представителей различных этнических общностей.

Многоэтническая, многоконфессиональная, многонациональная Россия нуждается в аксиологическом единении. В СССР воспитание советского гражданина, строителя коммунизма было главной идеологической составляющей учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях всех уровней, средств массовой информации, общественно-политических организаций (пионерских, комсомольских, коммунистических). Глобальной целью советского государства было формирование личности с конкретными взглядами и качествами, основанными на коммунистической идеологии.

Эту мысль мы находим у А.Г. Асмолова, который подчеркивает, что в советской идеологии образование и СМИ явно или неявно исполняли мелодию социального конструирования идентичности, именуемой «советский человек». Вспомним слова песни: «Мой адрес – не дом и не улица, мой адрес – Советский Союз» [1, с. 10]. В этой же работе он развивает свою позицию: «Кризис идентичности после распада СССР, погружение советской Атлантиды на дно исторического океана привели к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов стало своего рода «бездомным сознанием» [1, с. 10].

Духовно-нравственная консолидация многонационального народа России невозможна без сформированных базовых национальных ценностей. «Российскому обществу имманентно присущи мультикультурность и полиэтничность, а под влиянием глобализации на постсоветском пространстве наблюдается рост этнического самосознания, на фоне чего теряется составляющая национальная. Однако национально-культурная идентичность как объединяющая характеристика народа, призвана акку-

мулировать этнические идентичности и являться системообразующим элементом сохранения единства нации» [7, с. 81].

В условиях разных институтов, влияющих на формирование сознания подрастающего поколения, в части развития ценностно-гуманистических ориентаций детей и молодежи наибольшая роль должна быть отведена сфере образования. Новая либеральная рыночная идеология, мнения различных сообществ становятся центрами притяжения для молодежи. В этих условиях только образование в силу массовости, обязательности может и должно сыграть объединяющую идеологическую роль в обществе.

Духовно-нравственный кризис общества негативно отразился на ценностном мире подрастающего поколения: вместе с тем, прилагая усилия к воспитанию мыслящих, способных давать оценки и делать выводы учащихся, мы способствуем восстановлению коренных ценностей российского общества и рождаем человека-преемника исторического духовного сознания, способного влиять на общество.

В России учитель и школа традиционно считаются ответственными за формирование личности и гражданина. Родители, гражданское общество, власть ожидают от школы не только формирования личностных качеств воспитанников, но и корректировки дефектов социализации, полученных в результате агрессивного воздействия на их психоэмоциональную сферу средств массовой информации, коммуникативных цифровых сетей, а также, в отдельных случаях, негативного влияния семьи и окружения. «В такой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности (государственной идентичности) может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России» [1, с. 10].

Для российского общества традиционна модель единства образования и ценностно-гуманистических традиций народа. С. И. Маслов в статье «Дидактические основания духовно-нравственного воспитания» методологической основой духовно-нравственного воспитания детей называет традиции отечественной культуры и педагогики, представленные в следующих подходах:

- аксиологическом, сущность которого заключается в том, что ценности духовно-нравственной жизни общества составляют основу стратегии в сфере образования, выступают основанием для конструирования и реализации его содержательной и процессуальной стороны;

- культурологическом, когда источником моделирования образования является социальный опыт, который аккумулируется в культуре [1, с. 47].

Вызовы современной цивилизации, условия информационного общества диктуют необходимость принятия системных мер, направленных на духовно-нравственное совершенствование нового поколения. Между тем духовный кризис отразился и на сфере образования.

Обладает ли образование достаточными материально-техническими, организационно-методическими, научными ресурсами, необходимыми для преодоления духовно-нравственного вакуума и развития ценностно-гуманистических ориентаций человека? Способно ли образование конкурировать с другим институтам социализации детей, подростков и молодежи: семьи, религии, средствами массовой информации и коммуникации?

Реализация в Российской Федерации проекта модернизации общего образования определенно дала свои результаты в части создания современных условий учебно-воспитательного процесса. Все школы перешли на Федеральный государственный образовательный стандарт и создали материально-техническую базу, соответствующую его требованиям. Приобретено оборудование, изменилась школьная инфраструктура, которая стала влиять на организацию учебно-воспитательного процесса. Достигнут значительный рост уровня оснащенности школ компьютерным и учебно-лабораторным оборудованием. Создана современная образовательно-воспитательная среда для полноценного развития личности учащихся, в том числе их ценностно-гуманистических ориентиров. Во всех образовательных организациях обучающимся обеспечена возможность пользоваться широкополосным Интернетом. Высокий уровень оснащенности оборудованием позволяет максимально использовать данный ресурс в проектировании и реализации основных образовательных и воспитательных программ и создает коммуникативно-развивающую среду.

Вместе с тем существует проблема встраивания в образовательно-воспитательный процесс поступившего учебного, интерактивного оборудования, цифровых образовательных ресурсов, включая электронные учебники и сеть интернет. Учителя имеют недостаточную подготовку для организации воспитательной деятельности с использованием нового оборудования. Организация образовательно-воспитательного процесса, построенного в классно-урочной системе, при традиционном учебном плане и линейном расписании понижает эффективность и качество использования поставленного в школы оборудования.

Следует также отметить отсутствие аналитики того, насколько эффективно используется учебное оборудование в образовательном и воспитательном процессах. Как это оборудование начинает менять учебно-воспитательный процесс, а значит, и влиять на изменение качества образования, способствует ли обновление материально-технической базы школьного пространства получению ценностно-гуманистических эффектов?

Существует риск, что оснащение школ современными материально-техническими и информационными ресурсами отождествит модернизацию образования с расширением ресурсной базы без учета необходимости ценностно-гуманистического развития человека.

При такой постановке вопроса у регионального образования есть реальный риск – инвестировать большие средства в формирование поколения с несформированными нравственными установками.

В условиях развитой информационной среды и множества институтов формирования мировоззрения личности, несмотря на технологические преимущества, школа не сможет занять лидирующие позиции в воспитании подрастающего поколения.

Проблема несоответствия целей российского образования потребностям общества должна решаться не только обновлением материально-технической базы и ее умелым использованием, но и совершенствованием образовательно-воспитательных программ и педагогических технологий, способствующих ценностно-гуманистическому развитию детей и молодежи.

Разработка российскими учеными (А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, А.Я. Данилюк, В.П. Дронов, В.В. Козлов, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов, В.Р. Кучма, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, Л.Н. Феденко) Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения (2009 г.) основывалась на необходимости аксиологической модернизации образовательного процесса [3].

Федеральный государственный образовательный стандарт является ценностно-гуманистическим ориентиром в воспитании обучающихся. Приоритетная задача сферы образования – воспитание ценностей, гуманистического отношения человека к миру, толерантной личности. По мнению одного из авторов Федерального государственного образовательного стандарта Н. Д. Никандрова, «когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности» [5].

Впервые в истории образования в государственный стандарт включена «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». По мнению авторов концепции (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), высока роль школы в ценностно-гуманистическом ориентировании детей и молодежи: «Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни» [3, с. 5].

Несмотря на финансовые вливания, организационные усилия, стандартизацию образования остается вопрос: способствуют ли образовательные и воспитательные программы реализации «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»?

В структуре основной образовательной программы каждой ступени определена вариативная часть, которая формируется в соответствии с запросом участников образовательного процесса. В начальном общем

образования – 20 %, в основном общем образовании – 30 %, в полном общем образовании – более 30 % программы приходится на вариативную часть.

Кроме того, план внеурочной деятельности носит полностью вариативный характер, в связи с чем и вариативная часть учебного плана, и модель организации внеурочной деятельности строятся с учетом запросов родителей обучающихся. Вместе с тем следует отметить, что в условиях нравственного кризиса, изменившихся социокультурных условиях родители учащихся не видят в ценностно-гуманистическом содержании воспитания практического характера и не проявляют в нем заинтересованности, соответственно не делают выбор вариативной части программы в пользу нравственно ориентированных мероприятий. По мнению В. А. Руденко, состояние образования – это «отклик на формирующийся рыночный менталитет, тотальную коммерциализацию и прагматизацию социокультурного контекста» [6].

Распределение по направлениям часов внеурочной деятельности, обязательной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, в региональном образовании подтверждает тезис недостаточности внимания к ценностно-гуманистическому развитию учащихся.

Так, в опросе выявлено, что основная часть времени отдается спортивно-оздоровительному направлению – в среднем 2,43 ч. в неделю, на втором месте – общеинтеллектуальное направление (2,40 ч.), далее следует общекультурное направление (2,30 ч.) и духовно-нравственное направление – 1,95 ч.; и наименьшее количество часов отдали социальному направлению – 1,78 ч.

Данное распределение часов внеурочной деятельности не способствует достижению результатов, которые требует Федеральный государственный образовательный стандарт. Даже поверхностное чтение стандарта образования, очевидно, дает понять, что наибольшие усилия должны быть направлены на развитие социального и духовно-нравственного направлений внеурочной деятельности. Спортивно-оздоровительное направление, напротив, может быть полностью реализовано в рамках основного учебного процесса, в котором занятиям физкультурой отводится 3 ч. в неделю.

Необходимо также отметить, что в последнее время наметилась тенденция на уровне образовательных организаций к смешению, а часто к подмене таких понятий как «дополнительное образование» и «внеурочная деятельность», которая в значительной степени влияет на формирование ценностно-гуманистического ориентирования учащихся. Необходимы более точные разъяснения этих понятий, которые предполагают различное кадровое и финансовое обеспечение этих двух видов деятельности. Дополнительное образование имеет свою образовательную программу, а внеурочная деятельность входит составной частью в

основные образовательные программы ступеней общего образования, реализующие воспитательную парадигму. Отсюда педагогические цели и задачи этих двух видов программ должны быть разные, а, следовательно, и пути их достижения не могут быть одни и те же.

Существует еще одна проблема. В регионах активно создается инструментарий для оценки образовательных результатов в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Исполнительные органы государственной власти, осуществляющие управление в сфере образования, придают огромное значение исследованиями и диагностикой в области универсальных учебных действий, индивидуальных учебных (предметных) достижений.

Вместе с тем, региональные системы образования не ориентированы на оценку аксиологических результатов воспитанников. Духовно-нравственное развитие обучающихся не является предметом мониторинга, нет заинтересованности участников образовательного процесса, органов власти в оценке сформированности тех или иных качеств личности, прогнозе выбора обучающимися модели поведения в различных ситуациях. Выбор педагогами способов, методов, форм воспитательного процесса не основывается на результатах, полученных ранее.

Конечно, оценка аксиологических результатов учебно-воспитательного процесса крайне затруднительна, поскольку четкое фиксирование уровня нравственных качеств, миропонимания, патриотизма, толерантности, степени выраженности в личности добра и милосердия, освоения ценностно-гуманистических норм в условиях отсутствия программ воспитания, имеющих как результат конкретизированные навыки, модели поведения на каждой ступени обучения, невозможно.

Однако, по мнению С.Г. Вершловского, «о ценностных ориентациях мы можем судить на основе оценок готовности молодых людей:

- к самостоятельной познавательной деятельности, послешкольному образованию;
- к сознательному выбору профессии;
- к личной (семейной) жизни;
- к рациональной организации досуга;
- к своему здоровью;
- к общественной (гражданской) жизни» [2, с. 246].

«Одновременно анализ «готовностей» позволит охарактеризовать отношение выпускников к людям, т.е. ту эмоционально-ценностную основу, которая определяет их позицию в сообществе людей» [2, с. 246].

Таким образом, реформа, модернизация образования продиктованы пониманием и признанием одной из основных задач формирования ценностно-гуманистических ориентаций, духовно-нравственных качеств личности и гражданской идентичности многонационального российского народа.

Вместе с тем родители и учащиеся не проявляют интерес к ценностно-гуманистическому ориентированию. Отсутствие стремления всех участников образовательного процесса к преемственности ценностно-гуманистических ориентаций поколений, активное приспособление подрастающего поколения к либеральным рыночным ценностям приводит к разрыву с ценностными традициями российского общества и создает духовно-нравственный вакуум. В сложившейся ситуации сфера образования должна уверенно конкурировать и многочисленными институтами социализации личности, формирующими мировоззрение детей и подростков.

Исключительно предметно ориентированная педагогика без аксиологических ориентаций формирует у школьников преимущественно когнитивное отношение к миру и снижает значимость воспитательной функции школы и учителя.

В региональном образовании наблюдается смешение понятий «дополнительное образование» и «внеурочная деятельность», что приводит к неэффективному использованию учебных и внеурочных часов, отведенных на изучение основной образовательной программы, и значительно снижает возможности реализации ее воспитательных функций.

Региональное образование испытывает проблему введения обучающихся в ценностный мир и решения главных целей образования – воспитание порядочного и патриотичного человека, толерантной и высокодуховной личности, формирование национального самосознания (идентичности), основанного на разделяемом всеми гражданами представлении о своей стране, ее народе и чувстве принадлежности к своей стране и народу.

Назрела необходимость аксиологической модернизации общего образования, направленности учебно-воспитательного процесса на ценностно-гуманистические ориентации, способствующие реализации личностно-развивающей парадигмы.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы совр. образования. – 2010. – №4. – С. 4–18.
2. Вершловский С.Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопр. образования. – 2004. – №4. – С. 244–260.
3. Данилюк А., Кондаков А., Тишков В. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
4. Маслов С. И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 46–51.
5. Никандров Н.Д. Россия: Ценности общества на рубеже XXI века: моногр. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.

6. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 42–48.
7. Хвыля-Олинтер Н.А. Национально-культурная идентичность современной российской молодежи в условиях глобализации: методология социологического анализа: автореф. ... дис. канд. социол. наук. – М., 2010. – 159 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

## Проблематизация заданий как путь формирования творческого мышления студентов

В статье рассматривается проблематизация учебных заданий в соответствии с основными типами проблемных ситуаций как один из наиболее перспективных путей усвоения студентами учебного материала и формирования у них творческого мышления.

In article the problematization of educational tasks according to the main types of problem situations as one of the most perspective ways of digestion by students of educational material and formation at them creative thinking is considered.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, проблематизация, проблемные задания, типы проблемных ситуаций.

*Keywords:* problem training, problematization, problem tasks, types of problem situations.

Исследование проблемы развития творческого мышления у бакалавров педагогического образования позволяет сделать вывод, что развитие творческого мышления бакалавров характеризуется их позитивным отношением к учебному процессу, стремлением к самостоятельному изучению вопросов дисциплин. Творческое мышление студентов вуза в ходе обучения развивается лишь тогда, когда учащийся нацелен не только на освоение знаний и умений, а также может самостоятельно анализировать изучаемый материал, ставить и решать проблемные задачи.

Для будущих педагогов естественнонаучного профиля задача развития творческого потенциала особенно актуальна, поскольку только специалист, обладающий творческим мышлением, способен оперативно приспосабливаться к постоянным изменениям условий окружающей среды, образовательного пространства, находить новые формы приобретения новых и обновления уже имеющихся знаний, умений и навыков. Очевидно, что только мыслящий креативно и по-новому педагог будет в полной мере являться организатором профессионального творчества учеников.

О подготовленности будущего преподавателя к постановке и решению проблемных педагогических задач можно говорить лишь тогда, когда у него сформировалось стремление к творческому научному поиску

и получено аналитическое, конструктивное и исполнительское умение. На наш взгляд, развитие индивидуального профессионального творчества будущего преподавателя – одна из главных задач современного высшего образования, ориентированного на компетентностный подход. Компетентностный подход – это не просто качественный сдвиг в проектировании стандартов от системы базовых знаний к общекультурным и профессиональным компетенциям, но прежде всего использование компетенций как своеобразного «строительного материала» сильных субъективно-личностных потенциалов личности [1].

Система высшего профессионального образования предполагает в процессе обучения формирование творческого мышления личности, способной совершенствоваться в своей профессиональной и социальной деятельности. Вступление Российской Федерации в единую европейскую образовательную систему ставит перед вузовской педагогикой задачу теоретического обеспечения процесса формирования и последующего развития творческой личности компетентного педагога-исследователя, умеющего ставить и решать проблемные задачи в рамках образовательного процесса.

Противоречие между объективными потребностями системы образования в подготовке профессионально-творческой личности студентов в вузе и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ по формированию компетенций и творческого мышления обусловили проблему, заключающуюся в необходимости выявления и систематизации педагогических методов, позволяющих повысить уровень формирования творческого мышления студентов в контексте проблемного обучения.

При проблемном обучении объектом осознания являются проблемы, задачи, для решения которых необходимо освоение методов, средств и приёмов. Происходит формирование творческого мышления, расширение поля практического применения в жизни полученных знаний. Таким образом, формируется индивидуальное свойство личности, которая, опираясь на знания, умения и навыки, способна принять решение на основе личностных ценностей, что и является компетентностью [2].

Получение и усвоение новых знаний, т.е. формирование компетенций, в процессе подготовки студентов происходит как во время аудиторной работы (лекций, семинаров, лабораторных и практических работ), так и во время самостоятельной работы студентов. Подготовка студентов ведётся в соответствии с учебными программами, выстроенными в соответствии с материалом учебников, имеющихся в библиотеке вуза и отвечающих материалу учебного курса.

Однако, зачастую, знания, содержащиеся в материале учебника, предлагаются в непроблемной современной форме, даются в традиционном, догматическом, констатирующем факты виде [4]. Это не способ-

ствует творческому мышлению студентов и формированию соответствующих компетенций, таких как:

ОК-1 – владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

ОК-4 – способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

ПК-6 – способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников, и некоторых других компетенций [5].

Чтобы вывести получаемые знания, содержащиеся в учебниках, в область действия компетентностного принципа, необходима адаптация учебного материала, предлагаемого студентам, к ФГОС третьего поколения, и его проблематизация.

Н.Ю. Посталюк характеризует проблематизацию как процесс построения целостной системы учебно-познавательных задач, направленных на развитие мышления студентов. В целях проблематизации учебного материала автор подчеркивает объективные и субъективные предметные противоречия, заключенные в учебных проблемах и учебно-познавательных задачах, составляющих целостную систему [8].

Опираясь на исследования Е.В. Ковалевской [3], мы выделяем проблематизацию в понятийном аппарате проблемного обучения как механизм вскрытия проблемности, существующей в конкретной проблемной задаче.

Проблемная задача, которая в образовательном процессе материализуется в устной или письменной формулировке учебного текста и заданий к нему, является средством создания проблемной ситуации. Именно проблемная задача является наиболее важным звеном, занимающим центральное место в проблемном обучении, так как именно проблемная задача одновременно является и средством создания проблемной ситуации, и, как следствие, влечёт за собой проблематизацию – решение проблемы.

Для успешной реализации компетентностного подхода в обучении студентов необходимо вести проблематизацию материала учебников в двух направлениях:

- 1) Проблематизация учебного текста;
- 2) Проблематизация учебных заданий к тексту [4].

На наш взгляд, проблемное обучение активизирует творческое начало личности, способствующее формированию такого её нового качества, как компетентность. Мы придерживаемся теории А.М. Матюшкина о путях формирования творческого мышления.

А.М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризую-

щийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности». Иными словами, проблемная ситуация – это ситуация, в которой субъекту необходимо решить какие-либо трудные для себя задачи, но ему не достаточно данных, и он должен сам их найти [6].

Определение понятия проблемной ситуации и её место в образовательном процессе соотносится с четырьмя основными моделями проблемной ситуации [7]:

- 1) поведенческая модель. Главным условием, вызывающим проблему, является препятствие на пути к цели. Способом решения – преодоление препятствия, поиск наиболее оптимального обходного пути;
- 2) гештальт-модель. Главное условие – деструктурированность условий и предмета мышления. Способ решения – создание «хорошей структуры», понимание её;
- 3) вероятностная модель. Условие – выраженность «препятствия» в альтернативе. Способ решения – выбор адекватного действия;
- 4) информационно-семантическая модель. Условие – несоответствие имеющихся и требуемых знаний. Решение – достижение новых знаний, получение необходимой информации. [7].

Для большей наглядности автор объединяет все модели проблемных ситуаций в таблице:

*Таблица 1*

Основные модели проблемных ситуаций

Модель проблемной ситуации	Главное условие, вызывающее проблему	Способ решения
Поведенческая модель	Препятствие на пути к цели	Преодоление препятствия, обходной путь
Гештальт-модель	Деструктурированность условий и предмета мышления	Создание «хорошей структуры», понимание
Вероятностная модель	«Препятствие» выражено в альтернативе	Выбор адекватного действия
Информационно-семантическая модель	Несоответствие наличных и требуемых знаний	Достижение новых знаний, необходимой информации

Исходя из приведённых моделей, делаем вывод, что в процессе проблематизации учебного материала необходимо вывести четыре типа заданий, являющихся средством создания проблемной ситуации. Каждой модели проблемных ситуаций должен соответствовать определённый тип задания.

При этом формулировка заданий должна соответствовать

- 1) исследуемой проблеме;
- 2) познавательной потребности студентов;
- 3) возможности поиска данного материала, его открытости, доступности для студентов.

Приведём пример проблематизации учебных заданий на основе учебника для вузов В. И. Коробкина и Л. В. Передельского «Экология» [5], которым, согласно устному опросу, пользуются 74 % бакалавров педагогического образования факультета Естественного, географии и туризма ЛГУ им. А.С. Пушкина. Приведены вопросы из раздела «Антропогенные воздействия на биосферу» части II «Прикладная экология».

*Таблица 2*

Примеры проблематизации учебных заданий в соответствии с основными моделями проблемных ситуаций по А.М. Матюшкину

<b>Исходная формулировка задания</b>	<b>Проблемная формулировка задания</b>	<b>Модель проблемной ситуации</b>
Назовите основные виды вмешательства человека в экологические процессы	Проанализируйте роль человека в экологических процессах. Выведите основные виды вмешательства человека в экологические процессы	Информационно-семантическая модель
Почему охрана природного воздуха считается ключевой проблемой оздоровления окружающей среды?	Проанализируйте роль атмосферы в жизни планеты. Сопоставьте факторы антропогенного загрязнения окружающей среды. На какие биологические процессы влияет чистота природного воздуха? Каким образом должна вестись охрана окружающего воздуха?	Гештальт-модель
В чём причины экологической катастрофы Аральского моря?	Смоделируйте поэтапно процесс экологической катастрофы Аральского моря. На каких этапах можно было бы предотвратить катастрофу? Как бы в таком случае развивался ПТК Аральского моря?	Вероятностная модель
Назовите основные причины вымирания животных, сокращения их числа и утраты ими биологического разнообразия в настоящее время.	Вам необходимо остановить вымирание животных, сокращение их численности и биологического разнообразия. Ваши действия?	Поведенческая модель

В процессе решения проблемных заданий четырёх типов происходит полноценное вовлечение студентов в поисковую, рефлексивную и творческую деятельность.

Поисковая деятельность заключается в создании благоприятной среды для осуществления студентами активного самостоятельного поиска информации. Включение студентов в этот вид деятельности способствует формированию и развитию умения самостоятельно находить и обрабатывать необходимую информацию в справочной, учебной и научной литературе, электронных ресурсах, фильтровать информацию применительно к конкретной решаемой проблеме, анализировать и обобщать полученные данные, а также проводить самоконтроль и уметь самостоятельно применять полученные знания при решении проблемного задания.

Творческая деятельность обеспечивает формирование умений адаптировать полученные знания, наработанный опыт; развитие нестандартного, гибкого мышления, способности самостоятельно формировать новые идеи, ставить и решать нестандартные, проблемные задачи, уметь использовать электронные, наглядные ресурсы и комбинировать их с целью достижения наилучшего результата.

Рефлексивная деятельность как среда профессиональной коммуникации, рефлексии, сотрудничества и саморазвития обучающихся заключается в обеспечении самопознания ценностей профессиональной деятельности и корректировки собственной позиции.

Обучение студентов не будет в полной мере развивающим и продуктивным, если в нём не используется проблематизация учебного материала и закономерности проблемного обучения (принцип проблемности, проблемная ситуация).

Исходя из вышесказанного, следует вывод: проблематизация учебных заданий в соответствии с четырьмя типами проблемных ситуаций по А.М. Матюшкину способствует эффективному формированию профессиональных компетенций учащихся и формированию у них профессионального творческого мышления.

### Список литературы

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. – М., 2005.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: тр. методол. семинара. – М.: Иссл. центр проблем кач-ва подготовки специалистов, 2004.
3. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – М.: МНПИ, 2000.
4. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Актуальность проблематизации современного учебного материала при подготовке бакалавров педагогического образования (география, биология) // Вестн. Лен. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3. – Т. 3. Педагогика. – С. 25–34.

5. Коробкин В.И., Передельский Л.В. Экология: учеб. для вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008.
7. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под ред. А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
8. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во КРУ, 1989.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)

**Роль заведующего кафедрой высшего учебного заведения  
в формировании творческой активности  
научно-педагогических кадров**

Актуальность работы объяснена происходящими изменениями в деятельности современного высшего учебного заведения. В статье рассмотрены результаты деятельности заведующих кафедрами высших учебных заведений Тюменской области, проанализированы проблемы в организации и реализации научной деятельности кафедр.

The actuality of this work is explained by the occurring changes in the higher educational institutions activities. This article describes results of the Tyumen region higher educational institutions' department heads activity and analyzes problems in the organization and implementation of the research activities of the departments.

*Ключевые слова:* инновационное развитие, заведующий кафедрой, творческая активность педагога, креативность, научная деятельность.

*Key words:* innovative development, head of the chair, creative activity of the teaching staff, creativity, research activities.

Проблема инновационного развития высшего образования является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых в научном сообществе, так как образование – ключевой ресурс развития и повышения благосостояния человека, общества и страны в целом. Высокое качество образования является одним из главных приоритетов реформирования не только европейской, но и российской системы высшего образования. Об актуальности проблемы повышения качества образования свидетельствует тот факт, что вопросы качества образования находят свое отражение в документах Министерства образования и науки РФ, постоянно обсуждаются на научных конференциях и в СМИ. Качество образования как системно-социальная категория – это соответствие образования потребностям общества и личности, установленным нормами, требованиями, стандартами.

Для России образование, его качество и соответствие современным требованиям осознаны приоритетными в контексте повышения конкурентоспособности российской экономики, уровня жизни и благосостояния населения. Глобальные перемены, происходящие в современной

высшей школе, несомненно, должны через определенное время привести к повышению качества образования. Тем не менее, на данном этапе качество образования и управление качеством образования остаются главными проблемами современной системы высшего образования. Качество образования может быть отнесено на образование как результат и на образование как процесс, обеспечивающий необходимый результат. Следует отметить, что качество образования – категория системная, в связи с этим она может быть рассмотрена с разных позиций: с выявления качества кадрового и научного потенциала, качества обучаемых, качества нравственно-психологической атмосферы и т.д. Исходя из этого качество образования связано с позитивным развитием во многих направлениях образовательного процесса.

Реформирование системы высшего образования в России в настоящее время диктует необходимость внедрения изменений в традиционную модель управления вуза. В связи с этим меняется и роль кафедры современного вуза в организации учебного и воспитательного процесса. Несомненно, что происходящие изменения требуют прежде всего тщательного анализа кадрового потенциала вуза и разработку системы развития научно-педагогических кадров для повышения качества образовательных услуг. При этом одной из главных задач современного вуза должна стать задача формирования команды всех сотрудников, состоящей из научно-педагогических работников (НПР) и включающей профессорско-преподавательский состав (ППС), научных работников, учебно-вспомогательный персонал (УВП), административно-управленческий персонал (АУП).

Конечно, эффективность высшей школы России обусловлена результатами работы высших учебных заведений, качество работы которых, в свою очередь, определяется деятельностью их кафедр. По данным С.Д. Резник, в вузах России насчитывается не менее 30 тысяч кафедр [1, с. 10]. И именно кафедра, являясь основным учебно-научным структурным элементом высшего учебного заведения, осуществляющим учебную, методическую и научно-исследовательскую деятельность, призвана решать ряд важнейших задач, среди которых основными являются: подготовка конкурентоспособных специалистов, обладающих современными теоретическими знаниями и практическими навыками; подготовка высококвалифицированных, творчески активных научно-педагогических кадров; разработка и применение новых методик и форм обучения и методик оценки качества подготовки студентов; учебно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса; обеспечение повышения квалификации сотрудников кафедры и оценка эффективности их деятельности; организация и проведение по заказам предприятий и организаций научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) [2; 3].

Выполнение задач и достижение целей, которые стоят перед кафедрой, составляют главную обязанность заведующего кафедрой. Он должен постоянно ориентировать работу кафедры на соответствие с требованиями руководителя высшего учебного заведения. Заведующий кафедрой должен иметь широкий кругозор, позволяющий выработать программу оптимизации деятельности кафедры, в том числе определения приоритетности выполнения поставленных задач. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о повышении роли кафедры и стратегии управления кафедрой. Ведь преподаватели любой современной кафедры высшего учебного заведения являются не только трансляторами информации, но и учеными, исследующими важные проблемы современной науки. В связи с этим современный руководитель вузовской кафедры не только организует учебный процесс, но управляет научной деятельностью преподавателей-ученых. При этом не стоит забывать и о том, что современное высшее учебное заведение формирует не только профессиональные компетенции будущего специалиста, но и личностные качества, в воспитании которых важна роль прежде всего выпускающей кафедры. Именно выпускающая кафедра, объединяющая преподавателей-творцов, способствует формированию важного для современного специалиста инновационного мышления и инновационной культуры.

Только выпускающая кафедра, имеющая тесные личностные взаимосвязи со студентами, сможет «разбудить» в молодом человеке творца, развить заложенный в нем творческий потенциал, воспитать смелость мысли, уверенность в своих силах, потребность в творческом образе жизни, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность, т.е. прививать студенту те качества, которые характеризуются понятиями «инновационное мышление» и «инновационная культура». Студенты являются не просто обучаемыми, а коллегами, которые на равных с опытными преподавателями творят и размышляют над научными проблемами. В таком случае возникает важный для современной вузовской педагогики диалог «преподаватель – студент», формируется креативное мышление, при этом студент переходит из роли обучаемого в роль субъекта деятельности.

Очевидно, что для реализации подобной инновационной деятельности важно, чтобы руководитель кафедры (заведующий) сам обладал инновационным мышлением, был творчески активной личностью. Феномену творческой активности (ТА) посвящены работы многих современных психологов. Общий анализ литературы приводит к выводу, что данное понятие недостаточно разработано: не выявлены структура, существенные признаки феномена, особенности его проявления в различных возрастных группах, отсутствует обоснованная модель развития этого ценностного качества [4, с. 25].

Мы исходим из рабочего определения, следуя теории личности К. Платонова. В связи с этим определение «творческая» понимается как направленность личности, а категория «активность» – как степень её выраженности. Соответственно выяснено, что ТА как целостное образование выступает в единстве двух аспектов: внешнего (отношение к различным видам деятельности) и внутреннего (свойства и качества личности, необходимые для участия в этих видах деятельности на творческом уровне).

Творческая активность – это устойчивое личностное образование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а её интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных, психологических свойств, дающих человеку возможность творчества в любом виде деятельности [4, с. 25].

По нашему мнению, творческая активность в образовательной деятельности проявляется как в самой организации учебного процесса, так и в управленческой сфере. Повышение роли и ответственности руководителей в современных условиях обусловлено существенным изменением условий их деятельности. Прежде всего, значительно возрастает роль научного начала в деятельности кадров управления, разработке и осуществлении целей, повышении качества принимаемых и реализуемых решений. Вполне логичным представляется утверждение, что «приоритетными критериями при подборе сотрудников на кафедру являются активность и целеустремленность, и лишь затем наличие ученой степени, опыт работы в вузе и наличие ученого звания» [1, с. 16-17], т. е. высшие учебные заведения заинтересованы в привлечении наиболее активных сотрудников, которые могли бы помимо преподавательской деятельности заниматься научной и организационной работой.

Одним из необходимых составляющих качества образовательного процесса является потенциал научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе. Важная роль, которую выполняют в обществе ученые и преподаватели, требует сбалансированной, продуманной политики в отношении научно-педагогических кадров высшей школы. Время диктует необходимость формирования творческого и инновационного подходов к учебной и научной деятельности преподавателей. Поэтому подготовка научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности научно-педагогических работников должно стать одним из ключевых направлений в деятельности заведующего кафедрой. Ведь именно заведующий кафедрой несёт персональную ответственность за организацию учебной, методической, научной (в том числе подготовка аспирантов) и иных работ на кафедре.

В связи с этим необходимо говорить о повышении роли кафедры и заведующего кафедрой в определении и реализации перспективных

направлений научных исследований и укреплении роли кафедры как инновационной структуры вуза. Не случайно именно научно-исследовательская деятельность на данном этапе развития образования рассматривается как определяющий фактор устойчивого развития вузов, ориентированных на приоритетные направления развития науки и технологий в тесном взаимодействии с предприятиями и организациями.

Поэтому на заведующем кафедрой лежит целый комплекс обязанностей, связанных с повышением эффективности подготовки научно-педагогических кадров и развития их творческой активности:

- организация и проведение научно-исследовательской работы на кафедре;
- руководство подготовкой аспирантов, соискателей и докторантов;
- рассмотрение диссертаций, представляемых к защите работниками кафедры или соискателями ученой степени;
- организация обсуждения завершенных научно-исследовательских работ и результатов, возможности их внедрения;
- обеспечение составления заключений на учебники, учебные и учебно-методические пособия, а также организация работы и непосредственное участие в подготовке учебников, наглядных пособий и учебно-методических материалов кафедры.

Авторами был осуществлен анализ роли заведующего кафедрой в организации и эффективности результатов научно-исследовательской работы на 12 кафедрах вузов Тюменской области. Нами были опрошены не только заведующие кафедрами, но и преподаватели изучаемых кафедр (341 чел.). Необходимо отметить, что только на 74 % кафедр преподаватели систематически занимаются научной работой, на 26 % – периодически. Эти данные нельзя считать оптимистическими, ведь научные исследования в вузе – важнейший момент деятельности преподавателей и обучения студентов, показатель эффективности работы кафедры и ее руководителя. Конечно, научные достижения складываются из функционирования целой системы научно-исследовательских служб и подразделений вуза: институты, центры, лаборатории в рамках факультетов и кафедр, научно-исследовательские и творческие коллективы, создаваемые с привлечением преподавателей и студентов и др.

Различные вузы и кафедры имеют свои особенности в проведении научно-исследовательских работ, однако существуют общие принципы организации и управления научной работой.

Управление научной работой на кафедре предполагает развитие двух основных составляющих: научной деятельности и организационно-методического обеспечения научно-исследовательской работы. Соглашаясь, что основным направлением в деятельности заведующего кафедрой является управление ею, преподаватели-респонденты оценивали работу своих непосредственных руководителей от 7,5 до 8,9 баллов по 10-балльной шкале.

Респонденты оценили научную деятельность кафедры и роль заведующего в ее организации следующим образом:

- участие в конкурсах грантов и программ – 7,9 балла;
- заключение хозяйственных договоров – 7,5 балла;
- подготовка научно-педагогических кадров, в том числе руководство подготовкой аспирантов, соискателей и докторантов – 8,6 баллов;
- организация обсуждения завершенных научно-исследовательских работ и возможности внедрения их результатов, рассмотрение диссертаций, представляемых к защите работниками кафедры или соискателями ученой степени – 8,9 баллов;
- подготовка научных публикаций, – 8,1 балла;
- обеспечение составления заключений на учебники, учебные и учебно-методические пособия, а также организация работы и непосредственное участие в подготовке учебников, наглядных пособий и учебно-методических материалов кафедры – 8,2 балла;
- проведение научных конференций – 8,8 балла.

Организационно-методическое обеспечение НИР кафедры было оценено преподавателями следующим образом:

- проведение научных семинаров кафедры – 8,7 баллов;
- составление планов НИР – 8,9 баллов;
- отчетность по выполняемым НИР и контроль их выполнения – 8,3 балла;
- использование результатов НИР в учебном процессе – 8,4 балла.

Подчеркивая важную роль заведующего кафедрой в организации творческой активности преподавателей, респонденты тем не менее не перекладывали на него ответственность за имеющую место пассивность и инертность отдельных своих коллег. Ведь успех кафедры изначально зависит от ориентации ее членов на высокие показатели творческой активности и востребованности научно-педагогических кадров. 81% преподавателей, принимавших участие в анкетном опросе, считают оптимальным для деятельности руководителя сочетание научной и педагогической работы, 10% отдали предпочтение педагогической деятельности, 7% – научной работе, 2% опрошенных затруднились ответить. При таких данных креативность научно-педагогических работников должна быть на высоте, но имеют место факторы, негативным образом влияющие на данные показатели.

Прежде всего отмечается нерациональное распределение рабочего времени, когда большая его часть уходит на выполнение учебной нагрузки, включая подготовку к занятиям. Не секрет, что именно большая учебная нагрузка, а зачастую и необходимость работы в других образовательных учреждениях для повышения уровня доходов, снижают продуктивность научных исследований преподавателей. 53 % преподавателей называют именно эти причины своей недостаточной творческой активности. Ограничены творческие возможности и у тех преподавате-

лей, которые выполняют еще и определенные административные функции (14%).

По мнению опрошенных преподавателей вузов (82% респондентов), для достижения высоких научных результатов их нагрузка должна распределяться следующим образом: 50 % времени – выполнение учебной нагрузки, в том числе и подготовка к занятиям; 40 % времени – проведение научных исследований и оформление их результатов (диссертации, научные публикации и др.); 10 % – административная, общественная и другая работа.

Конечно, заведующему кафедрой для успешного функционирования подчиненного ему коллектива и развития творческого потенциала коллег необходимо учитывать весь комплекс проблем, которые неизбежно возникают: исследовательские, организационно-административные, межличностные, социально-психологические. Ведь вузовская кафедра объединяет не только преподавателей, осуществляющих обучение студентов, но и ученых, работающих над актуальными проблемами современной науки. Для эффективного управления научной работой кафедры важно правильно укомплектовать исследовательский коллектив, который должен включать в себя людей с разными типами мышления, стимулирующих и в то же время не ограничивающих и дополняющих друг друга при обязательном условии общей заинтересованности в проводимом исследовании.

Так, при разработке научной проблемы руководитель должен учитывать интересы каждого исполнителя, выделять в проблеме вопросы теоретического, экспериментального плана в соответствии с научными интересами каждого преподавателя. Ведь именно заведующий кафедрой определяет направления исследовательской деятельности, формирует научный коллектив, оказывает существенное влияние на проведение исследований. Результатом правильной организации научной работы, рациональной расстановки сил преподавателей, соискателей, аспирантов является своевременное и качественное решение поставленных задач.

Формирование рабочих групп требует от руководителя глубокого знания своих подчиненных, умения оценивать их не только по уровню компетентности, но и по их отношению к сотрудникам и взаимопомощи, по стилю принятия решений и характеру мотивирующих факторов. Собрать кафедру с нужными характеристиками, сочетающую надлежащую степень разнородности и готовности к взаимодействию, достаточно сложно, однако, как отмечают исследователи, данный процесс важен и продуктивен для возникновения и развития творческой деятельности. Обмен информацией и сотрудничество оказывают положительное влияние на все три компонента креативности: компетентность, умение творчески мыслить, мотивация. Любой человек получает больше удовольствия от работы, если у него есть возможность сотрудничать и обмени-

ваться информацией, а это повышает внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация преподавателей кафедры возрастает, когда они видят, что окружающие их люди увлечены работой. 86 % проанкетированных преподавателей отметили, что в управлении кафедрой заведующие планомерно создают условия для развития креативности ученых, способствуя формированию их компетентности, поощряя умение творчески мыслить и создавая все необходимые условия для мотивации инновационной деятельности.

В ходе анкетирования заведующих кафедрами (29 чел.) отмечено, что творчески активные руководители постоянно совершенствуют свое мастерство преподавателя – в своей педагогической деятельности они активно используют инновационные технологии (75 % из опрошенных). Важно, что большинство (80% респондентов) хотят сформировать в современном студенте не только креативно мыслящего профессионала, но и ответственную и образованную личность. В результате анализа выявлено, что 70 % опрошенных считают себя ответственными за формирование инновационной среды учебного заведения, способной воздействовать на развитие преподавателей как личности и профессионала. По мнению 90% респондентов, инновационная среда базируется на :

- творческой направленности образовательной деятельности педагогического коллектива;
- развитию академических свобод педагогов;
- всемерном поощрении преподавателей, вносящих нововведения в учебно-воспитательный процесс.

Результатом правильной организации научной работы, рациональной расстановки сил преподавателей, соискателей, аспирантов является своевременное и качественное решение поставленных задач.

Как подчеркивают специалисты по управлению, наиболее приемлемым для управления деятельностью кафедры современного вуза считается демократический стиль. Демократический стиль – это признание, учет и использование власти коллектива; это управление, построенное на человеческом факторе; это децентрализованное управление, стремящееся использовать в минимальной степени методы принуждения и в максимальной степени методы мотивации доверием, участием, самостоятельностью; это поощрение инициативы и активности, методы убеждения. Отмечено, что демократический лидер становится автором проектов, направленных в будущее. Несомненно, что деятельность заведующего кафедрой, ориентированного на демократический стиль управления кафедрой, во многом предопределяет успех по всем ключевым направлениям ее функционирования.

## Список литературы

1. Резник С.Д. Управление кафедрой: учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 607 с.
2. Григораш О.В., Трубилин А.И. Инновации в организационно-методической работе на кафедре // Политематич. сетевой электр. науч. журн. Кубанского гос. аграрн. ун-та (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2013. №07(091). – С. 488–499. IDA [article ID]: 0911307031. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/07/pdf/31.pdf> (дата обращения 10.06.2014)
3. Григораш О. В., Трубилин А.И. Организация деятельности и оценка результатов работы кафедры. – Краснодар, 2012. – 596 с.
4. Черноморченко С.И. Влияние творческой активности руководителя на эффективность работы кафедры высшего учебного заведения // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф: в 2 ч. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – Ч.II. – С. 25–26.

## **Ресурсный центр профессиональной подготовки как форма социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья**

В статье рассматривается проблема организации непрерывного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях областного ресурсного центра трудовой и социальной интеграции. Целью деятельности центра трудовой и социальной интеграции является профессиональная ориентация, начальная профессиональная подготовка, последующее трудоустройство людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе развития и формирования трудовых навыков, сопровождение и поддержка профессиональной ориентации и профессионального самоопределения.

In article the problem of the organization of continuous professional education of persons with the limited opportunities of health in the conditions of the regional resource center of labor and social integration is considered. The purpose of activity of the center of labor and social integration is vocational guidance, the initial vocational training, the subsequent employment of physically disabled people and disabled people in development and formations of labor skills, maintenance and support of vocational guidance and professional self-determination.

*Ключевые слова:* лица с ограниченными возможностями здоровья, ресурсный центр, инклюзия, непрерывное профессиональное образование.

*Key words:* persons with limited opportunities of health, resource cent, an inklyuziya, continuous professional education.

Образовательные системы сегодня претерпевают значительные изменения. Это связано как с принятием нового Закона РФ «Об образовании», так и с модернизацией образования в целом.

Одним из перспективных путей развития системы специального образования мы считаем создание системы непрерывного, в том числе профессионального, образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья возможно как в структуре существующих систем про-

фессионального образования, так и в структуре системы дополнительного профессионального образования. Это может зависеть как от индивидуальных особенностей развития личности потенциального потребителя образовательных услуг, так и от специальных условий обучения, созданных в образовательной организации профессионального образования.

Для обозначения специфики содержания и условий профессиональной подготовки разных групп лиц с ограниченными возможностями здоровья, необходимо установить перечень специальностей и направлений, доступных данным категориям граждан, другими словами, определить профессии, наиболее доступные тем или иным группам лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Благотворительный фонд социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья «Место под солнцем», созданный при поддержке Правительства Ленинградской области, выступил с инициативой создания ресурсного центра трудовой и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Такая интеграция / инклюзия – закономерный процесс развития общества, предполагающий всестороннее включение каждого человека в социальную среду, во все сферы жизнедеятельности.

Зачастую специалисты объясняют интеграцию и инклюзию по-разному: интеграцию – как совместный образовательный процесс, инклюзию – как включение в совместную жизнь. Так ли они разнятся? И настолько ли новым является процесс инклюзии в образовательных системах?

В литературе 90-х гг. прошлого века и начала 2000-х гг. мы находим пояснение термина «интеграция» отечественными учеными [1, 9, 13, 15, 16, 18]. Об этом же («не просто совместное обучение, а совместная жизнь») в это же самое время писали и белорусские авторы [2, 7, 8]. Так не было ли это процессом инклюзии в наших системах специального и общего образования уже тогда, больше 10 лет тому назад?

В этой связи хотелось бы обратиться к современной литературе, в которой рассматривается несколько подходов к образованию лиц с ОВЗ, таких как мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integratio – соединение), инклюзия (inclusion – включение). Все эти подходы имеют как плюсы, так и минусы.

Мейнстриминг предполагает общение детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками только в рамках различных культурно-досуговых мероприятий или отдельных занятий. Таким образом, это направление предполагает не достижение образовательных целей, а расширение социальных контактов. Однако социокультурное общение не ново для отечественных систем специального и общего образования, а кроме того, никем и нигде не сказано, что отношения со сверстниками у ребенка с ОВЗ в условиях мейнстриминга могут и не сложиться.

Как видим, опыт разнообразного «включения» инвалидов в активную жизнь в той или иной ее сфере имеет уже более чем 20-летнюю историю. Однако с тех пор, как система специального профессионального образования утратила уникальный опыт учебно-производственных комбинатов для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в ней ничего не изменилось. Другими словами, система специального профессионального образования не только не развивается, но и представляет собой разрозненную сеть учреждений, образовательная среда которых не всегда соответствует потребностям, в том числе и физическим, потребителей.

Обратимся к недавнему прошлому, когда выпускник специальной школы (интерната), поступая в учебно-производственный комбинат, например, Всесоюзного общества глухих (слепых), получал гарантированные государством основы профессии, жилье, работу, включался в активную общественную жизнь.

В настоящее время система учебно-производственных комбинатов, общежитий ВОГа, ВОСа полностью утрачена и, выйдя сегодня из специальной школы-интерната, человек с ограниченными возможностями здоровья зачастую выходит на улицу. Исключение составляют семьи, готовые принять живое участие в дальнейшей жизни такого ребенка.

Таким образом, ситуация в общем и специальном образовании, в том числе, профессиональном, давно уже благоприятствует социальной и трудовой интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Однако до сих пор имеется большая часть лиц с ОВЗ и / или инвалидов, не просто нетрудоустроенных, а даже и не имеющих возможности получить основы профессионального образования.

Данная проблема все еще актуальна как для выпускников специальных (коррекционных) образовательных организаций, так и для детей, подростков и взрослых инвалидов, получающих основы образования на дому, находящихся на попечении родителей, а особенно тех, кто остается в юрисдикции органов опеки. Если в коррекционных образовательных организациях основы профессионального образования даются в рамках программ обучения и воспитания, то в учреждениях социальной защиты такие программы не предусмотрены. До сих пор не выстроены правовые межведомственные отношения в части не просто трудоустройства, но и профессиональной подготовки данной категории граждан, не разработаны специальные образовательные программы, не дифференцирован контингент граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, не разработаны списки профессий, соответствующих особенностям и возможностям данных категорий граждан.

Таким образом, актуальность создания ресурсного центра трудовой и социальной интеграции инвалидов очевидна, проблема ясна и требует решения.

Деятельность центра строится на принципе этапности, основными элементами которого являются подготовительный (организационный), основной и заключительный этапы. Внутри каждого разрабатываются программы деятельности ресурсного центра, определяется содержательная часть деятельности, и апробируется структура центра.

В первую очередь необходимо разработать рекомендации по индивидуальным программам профессиональной реабилитации инвалидов; определить их потенциал к обучению в организациях среднего профессионального образования или в системе дополнительного профессионального образования; сформировать необходимые условия реализации такого обучения; осуществить научно-методическую разработку технологий профессионального обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов по конкретным специальностям; дать описание научно-обоснованной образовательной модели для инвалидов в условиях колледжа (психолого-педагогическое и социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на всех этапах получения профессионального образования и последующего трудоустройства); организовать информационное обеспечение комплексной профессиональной, социальной и психологической реабилитации; определить условия научно-методического обеспечения функционирования образовательной модели инвалидов; обосновать коррекционно-развивающий блок дисциплин, учебных планов, специальных комплексных программ и коррекционных мероприятий.

Целью деятельности областного ресурсного центра трудовой и социальной интеграции является профессиональная ориентация, начальная профессиональная подготовка, последующее трудоустройство людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе развития и формирования трудовых навыков, сопровождение и поддержка профессиональной ориентации и профессионального самоопределения.

Основной задачей областного ресурсного центра является индивидуализация и дифференциация социальной и трудовой интеграции инвалида и/или лица с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от его психофизического состояния, индивидуальных особенностей, выбора формы, темпа и уровня профессиональной подготовки.

Организация деятельности ресурсного центра обозначает ближайшую перспективу развития и решения ряда наиболее значимых задач.

В процессе практического применения результатов работы необходимо осуществить переподготовку профессиональных кадров; организовать психолого-педагогическую поддержку выпускников специальных образовательных организаций в период выбора профессии и предпрофессиональной подготовки. В процессе профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов необходимо привлекать ресурсы социальных партнеров (фонды, предприя-

тия, службы занятости, международные организации, общественные организации и пр.); разработать новые приемы и методы, способствующие усвоению содержания профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами; определить специальную систему профессионального образования как совокупность целостных, последовательных, структурированных, соподчиненных, взаимосвязанных компонентов, гармонично встроенных в структуру общественной жизни.

Учитывая особенности психофизического развития слушателей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, необходимо создавать специальные педагогические условия профессионального образования для данного контингента внутри отдельной системы в условиях учреждений профессионального образования, в том числе, в рамках ресурсного центра.

В настоящее время в процессе научно-практической работы нами описано современное состояние профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в регионе, определены проблемы и потребности системы профессионального образования; спроектирована и обоснована модель непрерывного профессионального образования лиц с нарушением слуха и лиц с нарушением зрения в едином образовательном пространстве учреждения среднего профессионального образования.

На основе педагогического моделирования нами была разработана система профессионального образования лиц с нарушением зрения и лиц с нарушением слуха, представленная в виде особым образом структурированного комплекса.

Также нами были исследованы и выявлены образовательные потребности старшеклассников и выпускников специальных (коррекционных) школ I–IV видов Ленинградской области; проведен обоснованный отбор специальностей, освоение которых возможно лицами с нарушением зрения или слуха; разработаны учебные планы и программы. Так, в соответствии с задачами исследовательской работы были подготовлены учебно-методические комплексы по направлениям и специальностям, доступным для лиц с нарушением слуха и лиц с нарушением зрения; созданы специальные условия для профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья в ЛГУ им. А.С. Пушкина. Результаты научно-исследовательской работы были отмечены Золотым кубком Гран-при на Международном образовательном конгрессе «Global Education – Образование без границ» в 2011 и в 2012 гг.

В том же русле планируется подготовка программ и учебно-методических комплексов по перечню специальностей профессионального образования, в том числе дополнительного, для других категорий граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Таким образом, установленные нами компетентностные границы деятельности ресурсного центра в части трудовой и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, разработанные направления развития образовательных систем, основанные на эмпирических исследованиях, способствуют консолидации административной, исследовательской и практической деятельности в специальном профессиональном образовании региона.

### Список литературы

1. Андреева Л.В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы междунар. семинара. – СПб.: Образование, 1996. – С. 81–84.
2. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики. – Мн.: Асар, 2003. – С. 77–90.
3. Кобрина Л.М. Перспективные направления развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе эмпирических исследований // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – Т. II. – С. 147–154.
4. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология: науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
5. Кобрина Л.М. Обучение лиц с нарушением слуха и зрения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011.
6. Коноплева А.Н. Проблемы интегрированного обучения // Дефектология. — 1998. – №1. – С. 21–24.
7. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 33–36.
8. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
9. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: тез. междунар. семинара. – СПб., 1995. – С. 41–43.
10. Малофеев Н.Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы междунар. семинара». – СПб., 1996. – 144 с.
11. Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 81 с.
12. Малофеев Н.Н. Стратегия и практика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. – 1998. – №3. – С. 17–21.
13. Малофеев Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под. ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – С. 27–40.

14. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции // Интегративные тенденции современного специального образования. – М., 2003. – С. 12–29.
15. Никитина М.И. Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения. Проблема подготовки специалистов по коррекционной педагогике // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы: материалы междунар. семинара. – СПб.: Образование, 1996.
16. Шипицына Л.М. Интегрированное обучение «за» и «против» // Народное образование. – 1998. – №6. – С. 11–17.
17. Шипицына Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Права человека, 2001. – С. 56–61.
18. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46.

## **Специфика профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья**

В статье раскрываются особенности профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья, которые заключается в междисциплинарном подходе, реабилитационно-образовательной сущности, учете особенностей людей с ограниченными возможностями, в частности ограничений способности к обучению и последующему труду.

The article describes the specific of vocational education for people with disabilities, which is an interdisciplinary approach, rehabilitation and educational essence, taking into account characteristics of people with disabilities, particularly educational and employment opportunities.

Ключевые слова: профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационно-образовательная среда, реабилитационно-образовательные технологии, сопровождающие службы.

Key words: vocational education of persons with disabilities, rehabilitation and educational environment, rehabilitation and educational technology, accompanying services.

Принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 2007 г. Конвенцией о правах инвалидов предлагается признать ценный нынешний и потенциальный вклад инвалидов в общее благосостояние. Содействие полному осуществлению инвалидами прав человека и основных свобод позволит им добиться значительных успехов в человеческом, социальном и экономическом развитии общества. Необходимо признавать право инвалидов на образование и труд наравне с другими; инвалиды должны иметь доступ к профессиональной ориентации, общему и профессиональному образованию, образованию для взрослых в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими.

Конвенцией определяется, что государства должны признавать право инвалидов на образование. В целях реализации этого права на основе равенства возможностей должно быть обеспечено инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

- к полному развитию человеческого потенциала, основных свобод и человеческого многообразия;
- к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;

- к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни общества.

Нормами статьи 19 Федерального закона РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» нашим государством обеспечивается инвалидам получение основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

В соответствии с положениями ч.ч. 5, 6 ст. 19 этого же закона для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

Однако на практике эти декларации реализуются с большим трудом.

В настоящее время в исследованиях связанных с изучением профессионального образования различных категорий людей с ограниченными возможностями здоровья [1–5], поставлены проблемы формирования системы непрерывного многоуровневого вариативного по форме профессионального образования данной категории обучающихся, интеграции существующей системы специализированных и массовых учреждений в единое образовательное пространство и совершенствования специализированных учреждений профессионального образования на основе внедрения эффективных реабилитационно-образовательных технологий и единых образовательных стандартов.

Теория профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) в настоящее время только формируется на стыке нескольких наук: педагогики, реабилитологии, психологии, социологии, медицины и др. Специфичность теории профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья заключается в ее междисциплинарности, реабилитационно-образовательной сущности. Она основана на учете особенностей людей с ограниченными возможностями, в частности, различных ограничений способности к обучению и последующему труду. При этом необходимо отметить высокую социальную значимость данной проблемы.

Проблема теоретического обоснования системы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья возникла сравнительно недавно в связи необходимостью обеспечения доступа данной категории обучающихся к качественному профессиональному образованию. При этом можно констатировать отсутствие специальных образовательных условий, специальных образовательных технологий, комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся со специальными потребностями, подготовленных педагогических кадров, обеспечивающих сохранение их здоровья и

функциональную адаптацию в условиях существующей системы профессионального образования.

В качестве базовых принципов системы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [1, 5] выдвигаются принципы доступности всех ступеней и уровней профессионального образования, оптимальности содержания и объема специальных образовательных и реабилитационных услуг, сочетания строгой вертикальной иерархии и широких (развитых) горизонтальных (региональных и межрегиональных) связей образовательных учреждений, независимо от их ведомственной подчиненности и форм собственности.

Теория профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья, являясь интегративной по сути, в реабилитационном аспекте характеризуется специфическими понятиями: «инвалид», «человек с ограниченными возможностями здоровья», «ограничение жизнедеятельности», «ограничение способности к труду», «ограничение способности к обучению», «социальная защита», «реабилитация инвалидов», «профессиональная реабилитация».

С точки зрения реабилитации, профессиональное образование – один из ее аспектов, элемент профессиональной реабилитации. Профессиональная подготовка как центральное звено профессиональной реабилитации обуславливается взаимосвязью с профориентацией, выбором профессии, допрофессиональной подготовкой, с одной стороны, и с трудоустройством и производственной адаптацией как критериями ее эффективности, с другой.

Важнейшими категориями профессиональной реабилитации инвалидов являются: трудовой потенциал, трудовой прогноз, рациональное трудоустройство. Трудовой потенциал определяет возможность обучения инвалида по доступной ему специальности и последующей работы в ней с учетом как индивидуальных, так и внешних факторов и условий. В процессе профессионального образования обучающийся подготавливается к работе в рекомендуемых ему условиях и формах организации труда. Выделяются обычные и специально созданные производственные условия. В специальных условиях труда и обучения в специализированных учебных заведениях нуждаются в основном инвалиды, ЛОВЗ, имеющие ограничения способности к обучению.

Профессиональное образование призвано решать задачи не только освоения профессии, но и социальной адаптации, интеграции в учебный и трудовой коллективы, общество.

Состав реабилитационной составляющей процесса профессионального образования инвалидов обосновывается комплексным подходом в реабилитации, концепцией психолого-педагогического медико-социального сопровождения человека в ходе образовательного процесса (Е.И. Казакова), в которой определен комплексный метод сопровождения, включающий единство диагностики, информационного поиска,

планирования, консультирования и помощи в реализации плана сопровождения, в общем виде определены функции и направления деятельности службы сопровождения.

Основные элементы реабилитационной составляющей процесса профессионального образования инвалидов включают: доступную реабилитационно-образовательную среду обучения, специальные реабилитационно-образовательные технологии, сопровождающие службы.

**Реабилитационно-образовательная среда** представляет собой приспособленную к специальным потребностям инвалида в образовательном учреждении среду, которая обеспечивает условия для освоения профессиональных программ, адаптации личности в учебном заведении и в социуме, решения сопутствующих обучению проблем. Эта среда должна компенсировать полностью или частично ограничения жизнедеятельности инвалида и предоставить условия для оптимального реабилитационно-образовательного процесса.

Реабилитационно-образовательная среда должна быть приспособлена не только к образовательным потребностям инвалида, но и к его социально-бытовым, социально-средовым, социокультурным потребностям (перемещение по зданию, общение, информирование, прием пищи, выполнение основных гигиенических процедур и т.п.). Среда должна создавать условия для реабилитации в процессе образования и последующей наиболее полной интеграции в общество и трудовой коллектив. Также необходимо учитывать, что не все инвалиды могут быть конкурентоспособными на рынке труда и для их трудоустройства требуются специально созданные условия труда.

Можно выделить следующие составляющие реабилитационно-образовательной среды:

- специальные реабилитационно-образовательные технологии;
- беспрепятственная среда обучения, общения и жизнедеятельности инвалидов за счет архитектурно-планировочных решений и технического обеспечения (индивидуальных и групповых технических средств обучения и реабилитации);
- информационное обеспечение реабилитационно-образовательного процесса для инвалидов в доступной для них форме, их родственников, педагогов и других специалистов;
- психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение образовательного процесса;
- благоприятная, доброжелательная, психологически комфортная атмосфера в реабилитационно-образовательном учреждении.

Необходимо уточнить, что в учебном заведении при профессиональном обучении инвалидов реабилитационно-образовательная среда обеспечивает не только беспрепятственное общение и жизнедеятельность инвалидов для преодоления трудностей социальной адаптации, а

главное – оптимальные условия обучения в соответствии с особыми реабилитационно-образовательными потребностями инвалидов.

В социально-психологическом плане формирование реабилитационно-образовательной среды, например, учреждения начального профессионального образования, в решающей мере обусловливается действием субъективных факторов социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в среде обучающихся, таковыми не являющихся.

Среда является важнейшим средством реабилитации, являясь в то же время лечебным, терапевтическим средством для инвалидов. В понятие «среда» входит также и ближнее окружение, круг общения инвалида: это и семья, и те, кто окружает его в специализированном учреждении, и те, кто находится рядом с ним на работе, учебе, в часы досуга. Характер общения и отношения (взаимоотношения) инвалида с окружающими людьми зависит не только от особенностей его личностных свойств, но и от восприятия его окружающими. Нельзя их трактовать как субъективное отражение человеческих отношений или брать за основу только материальные или организационные аспекты, необходимо рассматривать их как психо-социальный фактор с направляемым характером взаимоотношений. При этом, важное значение имеет и «вещное окружение» (интерьер, комфорт, неформальная обстановка в учреждении и т.п.).

**Реабилитационно-образовательные технологии** представляют собой совокупность организационных форм, методов и средств, обеспечивающих профессиональное образование. Это педагогический процесс и аспект профессиональной реабилитации на оптимальном уровне, с учетом специфики контингента обучающихся и конкретных условий учебного заведения с выходом на конкретные как образовательные, так и реабилитационные результаты в соответствии с действующими образовательными и реабилитационными стандартами.

Реабилитационно-образовательные технологии должны обеспечивать:

- органическую связь и единство образовательного и реабилитационного процессов;
- оптимальность усвоения учебного материала, как теоретического, так и практического;
- физический доступ к учебному и производственному оборудованию,
- информационную доступность;
- доступность межличностного общения;
- психологическую комфортность реабилитационно-образовательного процесса;
- доступ к интенсивным, высоким технологиям обучения, коммуникации и реабилитации, когда доступ к ним затруднен в силу конкретных

ограничений жизнедеятельности;

- возможно более полную коррекцию и компенсацию (и/ или замещение) нарушений функций организма (например, процессоры «искусственного уха», программируемые и цифровые слуховые аппараты и др.).

**Технологическая база** должна включать специальную материально-техническую и учебно-методическую базы, обеспечивающие доступность и оптимальную эффективность реабилитационно-образовательного процесса для каждого инвалида, создание специальной реабилитационной среды и образовательного пространства, приспособленных к потребностям инвалидов.

Организация **сопровождающих служб** обосновывается теорией комплексного сопровождения развития, которая переносится и на профессиональное образование инвалидов, что обусловлено рядом причин:

- признание принципов гуманистической педагогики, провозглашающей личность человека самой большой ценностью, обязывающей создавать условия максимального развития этой личности;
- признанием новых подходов к целям, содержанию и результативности образования;
- наличием четко просматривающейся тенденции ежегодного увеличения количества инвалидов, желающих получить профессиональное образование, в том числе в учебных заведениях общего типа;
- значительным ростом трудностей организационного, правового, технического, методического, психологического, этического характера, возникающих на пути инвалида в период профессионального образования и после его завершения.

В качестве основных целей сопровождения инвалидов в процессе профессионального образования определено следующее: организация психологической, методической, технической и просветительской поддержки данной категории студентов. В качестве форм организации сопровождения предлагаются как специализированные отделения (при учреждениях общего типа или специализированных для сопровождения обучающихся данного учебного заведения), так и сопровождающие службы.

Сопровождающие службы, обеспечивающие комплексный подход к реабилитации инвалида в процессе обучения, его психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение, включают методическую, психологическую, социальную, медицинскую, техническую службы.

**Методическая служба** обеспечивает адаптацию учебных программ и методик обучения, внедрение современных образовательных, в том числе специализированных, и реабилитационных технологий, методическую поддержку, взаимодействие сопровождающих служб, снабжение адаптированными учебными материалами и пособиями.

**Психологическая служба** решает следующие задачи: разработка индивидуальных программ психологического сопровождения учащихся в учебном заведении; участие в профессиональном отборе и профессиональном подборе; психологическая диагностика; психологический патронаж, психологическая помощь в форме психотерапии, психокоррекции, консультаций и тренингов в групповой и индивидуальной форме; обучение учащихся самопознанию, методам социального и делового общения, психологической саморегуляции и самореализации; психологическая помощь преподавательскому составу; психологическая помощь семье.

**Социальная служба** решает следующие задачи: координация и контроль работы всех сопровождающих служб, ведение индивидуальных реабилитационных дневников; разработка индивидуальных программ социального сопровождения учащихся в учебном заведении; участие в профессиональном отборе, профессиональном подборе и зачислении, проводя социальную диагностику и организуя работу по регистрации абитуриентов и комплектованию групп; социальная диагностика; осуществление социального патронажа; выявление группы «риска» с социальной точки зрения, проведение мероприятий по социальной реабилитации; посредническая функция между обучающимися и учреждением, а также учреждениями государственной службы реабилитации в реализации личных и профессиональных планов; консультирование инвалидов по вопросам социальной защиты, льгот и гарантий, содействие реализации их прав; социальное обучение (социально-бытовым и социально-средовым навыкам), организация культурно-массовой и спортивно-оздоровительной работы; содействие рациональному трудоустройству выпускников в соответствии с приобретенной специальностью и квалификацией, сотрудничая со службой занятости и работодателями; отслеживание результатов трудоустройства и профессиональной деятельности выпускников, выявление встречающихся им трудностей и проблем в профессиональной реабилитации.

**Медицинская служба** участвует в профессиональном отборе и профессиональном подборе путем оценки состояния здоровья абитуриентов, уточняя показания и противопоказания по конкретной специальности; в разрабатывает индивидуальные программы медицинского сопровождения учащихся в учебном заведении; согласует и координирует свою деятельность с лечебными учреждениями; направляет обучающихся в лечебные учреждения для получения узкой специализированной медицинской помощи, на санаторно-курортное лечение, протезирование и ортезирование; обучает учащихся и их родителей осуществлению мер медицинской реабилитации в домашних условиях, передает медицинские знания, умения и навыки, осуществляет медико-консультативную и профилактическую работу, санитарно-гигиеническое и медицинское просвещение; осуществляет контроль состояния здоро-

вья обучающихся, медицинский патронаж, установка допустимых учебно-производственных нагрузок и режима обучения; выделение из числа обучающихся групп «риска» и «повышенного риска» с медицинской точки зрения; принятие решения при необходимости экстренной медицинской помощи; контроль санитарного состояния учреждения, контроль качества и рекомендации по организации питания, в том числе диетического; осуществляет лечебно-оздоровительные мероприятия.

**Техническая служба** обеспечивает вспомогательными техническими средствами обучения (например, специализированные рабочие столы, опоры для сидения и изменения положения тела и т. д.), доступность помещений (мостики, пандусы, спуски, звукоречевая среда, зрительная среда, и т. д.), безопасность труда и приспособление учебных и рабочих мест на производственном обучении, оборудование учебной, рекреационной и жилой среды для различных категорий инвалидов; индивидуальное консультирование по оборудованию рабочих мест и жилища обучающихся.

Такое обеспечение реабилитационной составляющей процессе профессионального образования инвалидов обеспечит высокую эффективность освоения профессии системного, мультидисциплинарного сопровождения, его непрерывный характер, опора на позитивный внутренний потенциал развития ребенка, взаимодействие вместо воздействия, а также приоритет интересов сопровождаемого, независимость и автономность специалистов службы сопровождения (всегда на стороне ребенка).

Многолетняя практика деятельности специализированных учреждений профессионального образования системы социальной защиты показала, что такая организация реабилитационной составляющей процесса обучения, основанная на принципах непрерывного системного, мультидисциплинарного сопровождения процесса обучения с опорой на позитивный внутренний потенциал развития индивида, обеспечивает высокую эффективность освоения профессии ЛОВЗ.

В настоящее время все больше учебных заведений профессионального образования общего типа создают на своей базе специализированные отделения, группы для профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, постепенно начинает реализовываться интегрированный подход к обучению. Однако, эта деятельность не обеспечена ни нормативно, ни методически, ни технически, ни кадрами, что не способствует обеспечению сохранения здоровья данной категории обучающихся, их функциональной адаптации в условиях существующей системы профессионального образования.

Проблема эффективного интегрированного профессионального образования инвалидов в соответствии с мировыми стандартами должна решаться в русле обозначенных выше направлений как на федеральном, так и на региональном уровнях.

## Список литературы

1. Кантор В.З., Мурашко В.В. Вуз в системе непрерывного образования инвалидов: социально-психологические аспекты реабилитационно-образовательного пространства. // Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования. – СПб: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2002. – С. 183–191.
2. Никулина Г.В. Современные подходы к профессиональной подготовке инвалидов по зрению // Социальное партнерство в образовании взрослых, профессиональной подготовке и переподготовке населения: материалы Рос. науч.-практ. конф. – СПб.: РНПК, 2002. – С. 72–73.
3. Птушкин Г.С. Организация профессионального обучения в специальном государственном образовательном учреждении // Докл. всерос. науч.-практ. конф., 11–13 окт. 2000 г. – М.: ВНПК, 2000. – С. 3–10.
4. Станевский А.Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э.Баумана. – М.: МГТУ, 2000. – С. 19–27.
5. Старобина Е.М. Профессиональное образование инвалидов. – М.: Интеллект-Центр, 2003. – 192 с.
6. Храпылина Л.П. К вопросу о специальных образовательных технологиях для инвалидов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – М.: МСЭ, 1998. – С. 30–31.

## **ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В статье в историческом контексте раскрываются основные подходы к подготовке преподавателей высшей школы в России. Показано, что становление и развитие системы подготовки кадров для высшей школы всегда отвечает политическим и экономическим потребностям общества в определенный период его развития и отражает характер социально-культурных особенностей своего времени. Рассмотрены различные формы подготовки профессорско-педагогических кадров для вузов.

*Ключевые слова:* образование, университеты, подготовка преподавателей высшей школы, адъюнктура, магистратура, аспирантура, повышение квалификации, компетентностный подход.

The article describes the main approaches to the training of teachers in higher education in Russia in a historical context. Formation and development of problems of training for higher school met and meets the political and economic needs of the society in any period of its development and reflects the nature of the socio-cultural characteristics of the time and is considered in the article from the appearance of the first institutions of higher education and to the present.

*Key words:* education, universities, teacher training higher education, postgraduate, graduate, professional development, competence approach.

Проблема профессиональной готовности преподавателя к работе в высшей школе занимает одно из важнейших мест при решении вопросов, связанных с реформированием высшего образования.

Сущность исследуемой проблемы невозможно анализировать вне истории развития собственно высшей школы, всегда отвечавшей потребности общества в специалистах, что определяло содержательный аспект требований, прежде всего, к преподавателю вуза.

Наше обращение к истории становления высшего образования в России даёт возможность проанализировать опыт подготовки преподавателей высшей школы в России и выявить основные тенденции эволюционных подходов к созданию кадров высшей квалификации в соответствии с требованиями времени.

Высшее образование в России появилось намного позже европейского, возникшего в Европе с первыми университетами уже в XIII веке. Общее состояние образования в России до XVII в. находилось на довольно низком уровне в силу ряда существенных причин: исключен-

ность из европейского культурно-исторического процесса, отсутствие централизованного государства, следовательно, и отсутствие необходимости в высокообразованных людях. Однако к XVII в. появилась объективная потребность в усвоении европейской культуры и образованности, наметились определенные сдвиги: все просвещенное население понимало, что именно невежество – главная причина экономической, политической, военной, социальной отсталости России. Страна оказалась перед необходимостью глобальных преобразований. XVII в. ознаменовался «умственным движением», что привело не только к открытию школ, но и к появлению высшего образования, когда в Киеве в 1631 г. на основе одной из братских школ была организована коллегия, которая впоследствии была названа Киево-Могилянской академией. Круг изучаемых дисциплин был типичен для западноевропейских средних и высших учебных заведений. Именно из этой академии распространялась учебная литература как духовного, так и светского содержания. Работа академии привела к открытию не только греко-латинских школ, но и первого высшего учебного заведения в Московском государстве – Славяно-греко-латинской академии в 1687 г., чему способствовала социокультурная ситуация второй половины XVII в.: развитие промышленности, появление заводов, фабрик, мануфактур потребовали не только квалифицированных рабочих, но и специалистов по их подготовке. Именно в этот период приглашаются иностранные специалисты, которые несли в Россию свой язык, культуру, образ жизни.

В одном из первых документов о высшем образовании, написанном Симеоном Полоцким, «Привилегии», была четко обозначена цель: подготовка грамотных людей, необходимых для государственной и церковной службы. Она была пронизана атмосферой западноевропейской образованности. Что касается преподавателей, то ведущими были греческие монахи братья Иоаникий и Софроний Лихуды, доктора Падуанского университета. Они вели риторику, логику, физику, преподавали латинский язык. В целом они занимались и методической работой. Так, они составляли учебные пособия по тем предметам, которые вели сами и их коллеги. Особое место в процессе обучения занимали еженедельные диспуты в каждом классе, а два раза в год проводились публичные диспуты.

Следует отметить, что, кроме классических языков, изучались и светские предметы, такие как арифметика, философия, физика, логика, медицина, иностранные языки (немецкий и французский), юриспруденция.

Академия, безусловно, сыграла положительную роль в развитии просвещения: заметная роль данного заведения не только в распространении грамотности, но и в формировании убеждения необходимости высшего образования в России. Только к концу XVII в. активизируются экономические и политические отношения России с Европой, что, без-

условно, не могло не сказаться на решении вопросов об образовании. Реформы Петра I в области образования были продиктованы прагматическими потребностями в образованных специалистах и проводились выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий и людьми, получившими западноевропейское образование.

К началу XVIII в. академия достигла своего высокого уровня развития, оставаясь единственным высшим учебным заведением в России до открытия Морской академии в Петербурге в 1715 г. А в 1724 г. была учреждена по инициативе Петра I Академия наук с университетом и гимназией при ней. «...Академия есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки (филология, юриспруденция, философия, медицина) в своем роде и в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты оные совершить и умножить тщатся» (1, с. 29). Именно академия стала местом становления и развития интеллектуального потенциала России. В ее деятельности было определено четыре основных направления: научно-исследовательское, технико-прикладное, культурно-просветительское, педагогическое. Градация наук не допускалась. Каждый профессор был почитаем «по своему достоинству» и обязывался читать по четыре лекции в неделю. Посещать эти лекции могли все желающие.

Россия училась делу образования у Запада. Из-за границы были выписаны ученые. Так, профессором истории был приглашен Г.Ф. Миллер, который начал издавать журнал «Ежемесячные сочинения к пользе и увеселению служащих», издавал «Сборник российской истории». По рекомендации Миллера был приглашен Август Шлецер, которому принадлежит издание «Свода русских летописей». Однако Россия вырабатывала свой национальный самостоятельный взгляд на образование. И чем дальше, тем больше появлялось ярких самобытных отечественных ученых. Из стен Академии вышли такие деятели русского просвещения, как Карион Истомин, В.К. Тредиаковский, Л.Ф. Магницкий, М.В. Ломоносов, С.П. Крашенинников, В.Е. Ададуров, С.К. Котельников и др.

Подготовка специалистов для высшей школы осуществлялась в процессе обучения студентов, занятия с которыми проводились индивидуально. Целью таких занятий зачастую была подготовка себе помощников, из которых нередко выходили достойные ученые. По окончании курса студенты производились в адъюнкты академии и их посылали иногда за границу для дальнейшего образования. Так осуществлялась подготовка педагогических кадров для высшей школы.

Одновременно с Академией наук был учрежден первый российский университет в Санкт-Петербурге (26 января 1724 г., закрыт в 1766 г.). А в январе 1755 г. состоялось открытие Московского университета, указ был подписан 12 (25) января 1755 г. Московский университет, с первых дней отличавшийся демократическим составом профессоров и студентов, за все годы с начала его основания сыграл огромную роль в деле распро-

странения и популяризации научных знаний. На лекциях профессоров могла присутствовать любая аудитория, а в созданной при университете библиотеке был открыт доступ «для любителей наук и охотников чтения каждую среду и субботу с 2 до 5 часов», кроме того дважды в неделю выходила газета «Московские ведомости». Среди первых профессоров были видные русские ученые – Н. Н. Поповский, А. А. Барсов и другие ученики М.В. Ломоносова, универсализм и энциклопедизм которых характеризуют черты первых русских профессоров.

Как следует из данного фактологического материала, высшие учебные заведения открываются в России как ответ на потребности социально-экономических условий, связанных с развитием технических основ производства. Однако государство не проявляло особой заботы о создании механизма воспроизводства специалистов. А содержание деятельности вузов отражало уровень развития культурных возможностей России, что нашло подтверждение в приглашении иностранных преподавателей, в обучении на латыни, в использовании иностранных учебников. Однако процесс развития не только экономики, но и культуры приводит к необходимости подготовки национальных специалистов, что особенно проявилось в последующие годы.

Новое время, связанное с просветительством, создало определенные социально-культурные условия, что привело к развитию философского, этического знания, интереса к наукам и их практическому применению. В стране происходит промышленный подъём, что способствует открытию первых высших технических университетов, дающих систематическое инженерное образование.

В 1773 г. первым подобным заведением стало Горное училище (ныне Санкт-Петербургский государственный горный университет). В нём наряду с техническими дисциплинами изучались иностранные языки (французский, немецкий, латинский). К началу XIX в. появились и такие дисциплины как палеонтология, горное искусство, пробирное искусство, горная статистика, горное право, черчение с моделями, всеобщая и русская история, география, логика, зоология, ботаника, чистая математика, архитектура и др.

Широкий спектр изучаемых дисциплин позволил готовить специалистов для преподавания в высшей школе из тех, кто сформировался как специалист определенного профиля. А дальше осуществлялась индивидуальная подготовка для преподавательской деятельности в качестве адъюнктов на соответствующей кафедре. Преподавателями становились выпускники вуза непедагогического профиля.

Начало XIX в. – период создания министерств, в том числе и министерства народного просвещения, которое в первом варианте планировалось назвать Министерством народного просвещения, воспитания юношества и развития наук. Как следует из этого, в планы данного ве-

домства входило просвещение страны: развитие школьного дела, развитие науки, культуры, высшего образования.

В России оформляются шесть учебных округов во главе с университетами: Московский (1755), Петербургский (1734, 1819), Казанский (1804), Харьковский (1803-1805), Виленский (Вильнюс) (1570–1579, 1803), Дерптский (Тарту) (1802). Создается единая система общего образования из четырех ступеней: высшая – университет, средняя – гимназия, промежуточная – уездные училища, низшая – приходские школы.

Все университеты в учебных округах были центрами образования и науки, в том числе и педагогической. В некоторых университетах появились кафедры педагогики. Так, в 1828 г. был восстановлен Главный педагогический институт для подготовки учителей. Лучшие студенты отправлялись на стажировку за границу за счет министерства. При С. С. Уварове создаются кафедры педагогики при университетах. В 1851 г. была открыта такая кафедра в Московском университете.

Казанский университет, учрежденный в 1804 г., уже в первые десятилетия своего существования стал крупным центром образования и науки. В нем сформировался ряд научных направлений и школ (математическая, химическая, медицинская, лингвистическая, геологическая, геоботаническая и др.). Предмет особой гордости университета – выдающиеся научные открытия и достижения: создание неевклидовой геометрии (Н. И. Лобачевский), открытие химического элемента рутения (К. К. Клаус), создание теории строения органических соединений (А. М. Бутлеров), открытие электронного парамагнитного резонанса (Е. К. Завойский), открытие акустического парамагнитного резонанса (С. А. Альтшулер) и многие другие. В 1830 г. Москве по указу Николая I открывается Императорское Высшее Техническое Училище, ныне Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана. Его учёные и преподаватели – А. В. Летников, Н. А. Шапошников, П. К. Худяков, А. П. Сидоров, А. П. Авриленко, В. И. Гриневецкий и другие фактически создали русскую систему высшего технического образования на основе тесной связи теоретического обучения и практических занятий на базе производственных мастерских и лабораторий.

Развитие университетов требовало обеспеченности педагогическими кадрами. В первое десятилетие XIX в преподавателей высшей школы продолжали приглашать из-за границы, при этом сохранялась прежняя схема подготовки отечественных профессоров в университетах Европы: отбирались лучшие студенты и отправлялись на учебу. Продолжали готовить кадры индивидуально. Однако с 1895 г. Министерство народного просвещения решает проблему об ассигновании подготовки профессоров и преподавателей для высших учебных заведений. Начинается следующий этап в решении проблемы педагогических кадров для высшей школы. Будущие преподаватели высшей школы сдавали экзамен на степень магистра, а для получения звания профессора должны

были защитить магистерскую диссертацию. Получив степень, любой магистр мог поступить в любой университет в качестве приват-доцента и вести любой лекционный курс или семинар в своей области. Талантливый приват-доцент мог получить должность профессора. Степень доктора присуждалась наиболее выдающимся профессорам, чьи диссертации имели большое научное значение. Таким образом, мы видим, что для того, чтобы стать преподавателем высшей школы следовало сдать экзамен и защитить диссертацию. Однако об освоении научных основ преподавания, о личностных качествах его в официальных документах речь не велась. «Знай свой предмет и излагай его понятно» - такова была позиция о специалистах высшей школы. Отсюда следует, что именно эмпирический путь освоения преподавательской деятельности, приобретения опыта работы в высшей школе лежал в основе профессионализма профессорско –преподавательского состава. И вместе с тем мы называем имена тех замечательных педагогов-ученых, кто оставил неизгладимое впечатление о своей преподавательской деятельности в сознании многих учеников не только как ученые, а как личности. Это Н. Е. Жуковский, К. А. Тимирязев, А. Г. Столетов и другие носители высокой педагогической культуры. Показателями их высокого профессионализма выступает умение работать со студентами не только в процессе занятий, но и во внеаудиторной деятельности, целью которой было развитие творческих возможностей студентов, их дарований. Важным условием развития профессионально-педагогической культуры они считали важность и необходимость своего методического совершенствования.

Следует отметить и тот факт, что вопрос о личности педагога с середины XIX в. становится важнейшим при решении проблем образования. Достаточно назвать имена К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и др. чтобы согласиться с тем, что не только выступления, статьи, но личное участие данных педагогов является важнейшим аргументом в пользу решения вопросов о специальной подготовке кадров для высшей школы. Педагог в школе или вузе – это личность, «плодотворный луч солнца» (К. Д. Ушинский) для молодой души.

Педагогические взгляды К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. И. Лобачевского на педагогическую деятельность в высшей школе основаны на идеях демократизации учебно-воспитательного процесса, воспитания высоких гражданских и профессиональных качеств студенческой молодежи, формирования профессионализма и педагогической культуры у преподавателей. Их прогрессивные идеи воплощались в практике многих профессоров и преподавателей высшей школы, в частности, Т. Н. Грановского, Н. И. Костомарова, С. М. Соловьева и др.

К началу XX в. Петербургская педагогическая академия (1908) и Московский педагогический институт им. П. Г. Шеллапутина (1911) разработали модель профессиональной подготовки: прикрепление в вузе к

профессору с целью получения специальной подготовки; командировка в другой вуз России с целью знакомства и изучения опыта коллег для подготовки к преподавательской должности; командировка в один из ведущих вузов за рубежом для изучения опыта преподавания.

Итак, специальная подготовка профессорско-преподавательского состава в российских вузах стала проводиться, как следует из краткого обзора, после 60-х гг. XVIII в. на базе самих университетов. Каждый университет пополнял свой профессорский корпус на основе отбора наиболее способных выпускников. Требования к подготовке российского вузовского преподавателя сводились не только к практической и научной подготовке преподавателя, но и к его моральным и религиозным убеждениям, отчасти – к его психологической (но не педагогической) подготовке. Система аттестации и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава предъявляла к преподавателям два вида требований: к знанию ими своих дисциплин и к лекторскому, ораторскому мастерству. Однако опыт педагогической деятельности показывает, что для профессионализма этих требований недостаточно. Педагог – это личность, которая транслирует культуру не только своей страны, но и цивилизации, является носителем национальных ценностей.

Как следует из изложенных фактов, российская высшая школа не имела строгой нормативной базы, жизнь регулировалась отдельными указами, исполнение которых находилось в руках чиновников, о чем свидетельствует и такой факт: только за один XIX век было проведено четыре реформы, цель которых во многом и основном определялась приоритетами проводимой политики как в области экономики, так и в области внешней политики. Однако каждая либеральная реформа в России сопровождалась системой сдержек и противовесов, сводивших на нет эффективность нововведений в высшей школе: максимально число функций в управлении высшей школой сосредоточено было в руках государства, чиновников, что ограничивало университетскую автономию (А. С. Запесоцкий).

В первые послереволюционные годы советской властью были предприняты серьезные шаги по реорганизации высшего образования с тем, чтобы оно отвечало государственным установкам и соответствовало марксистско-ленинской идеологии. Государство исходило из установки на то, что именно выпускники вузов будут способны заменить «старую реакционную интеллигенцию». Самое серьезное внимание было обращено на преподавание общественных наук. Преподавание этих наук должно было осуществляться на основе соответствующей идеологии. В результате произошло обновление идеологических основ общественных наук в соответствии с государственными установками. С этой целью создается комиссия по реорганизации преподавания общественных наук в вузах. На комиссию возлагалась разработка учебных планов и программ. С целью скорейшего формирования новой интеллигенции

предпринимается целый ряд шагов: для подготовки нового поколения молодых ученых и педагогов были организованы такие формы, как институт «красных профессорских стипендиатов»; исследовательские курсы; институт студентов-выдвиженцев. Создание новой концепции высшего образования привело к тому, что в основу обучения закладывалась идея преобладания идеологии над научностью, партийности над объективностью (А.С. Запесоцкий).

Но остро встал вопрос о профессионализме преподавателей высшей школы в связи с решением задач индустриализации страны. В 1927–1929 гг. принимается целый ряд постановлений, в которых проявляется обеспокоенность «планомерной подготовкой будущих кадров профессуры и аспирантов» [7, с. 418]. Именно в 30-е гг. появляются документы, в которых идет речь о руководстве высшей школой, об условиях повышения квалификации преподавателей. Так, устанавливается «для каждого сотрудника кафедры индивидуальный конкретный план научно-исследовательской работы» и требование «систематического повышения научной и педагогической квалификации» [7, с. 432]. А с 1933 г. подготовка кадров для вузов осуществляется через аспирантуру.

Комплектование аспирантуры «проводить только из числа успешно окончивших высшие учебные заведения по представлению кафедр и советов вузов и втузов». Всю подготовку обеспечить через прикрепление «каждого аспиранта к кафедре, установив для аспирантов систематические научные задания и обеспечив уже в 1933 г. для каждого аспиранта индивидуальный учебно-производственный план работы, введя обязательность сдачи зачетов, а перед окончанием – защиту научной диссертации» [7, с. 424–425].

Принимаются специальные положения об очной и заочной аспирантуре, о присвоении ученых степеней и званий, постановление об Академии педагогических наук (1944), а начиная с 1966 г., Минвуз СССР приступил к формированию единой системы повышения квалификации кадров высшей школы, интенсивным периодом развития которой стали 1980–1990 гг.

В период реформ, начиная с 90-х гг., в отечественном образовании наметился кризис подготовки и повышения квалификации преподавательских кадров, который и предопределил необходимость создания обновлённой системы подготовки преподавательских кадров.

Так сложилась следующая структура подготовки преподавателей высшей школы в системе отечественного вузовского образования: педагогические вузы и педагогические университеты, осуществляющие подготовку преподавательских кадров; магистратуры, реализующие дополнительную образовательную программу «Преподаватель высшей школы»; в подсистеме послевузовского образования (в аспирантуре, адъюнктуре); в подсистеме дополнительного образования – в институтах на

факультетах повышения квалификации и переподготовки преподавательских кадров.

Аспирантура остается и до современного этапа основной формой подготовки преподавательских кадров. Однако в ней была и остается индивидуальная форма подготовки, причем не к преподавательской деятельности, а к научно-исследовательской по избранной теме. И, как совершенно справедливо замечает Ю.Г. Фокин, «начинающие преподаватели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия. Углубленно изучали подготавливаемую учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей [8, с. 10].

В результате такой формы будущие преподаватели высшей школы осваивали предметную область, знакомились с практикой организации учебного процесса в вузе и зачастую им впоследствии приходилось идти методом проб и ошибок в своей преподавательской деятельности.

Безусловно, знание своего предмета – это одно из важнейших требований профиограммы специалиста любой кафедры вуза, но без знания педагогики и психологии учебно-воспитательного процесса в вузе профессионал не состоится. Деятельность преподавателя вуза многофункциональна. Он не только учит, но и занимается наукой, и, что очень важно на сегодня, образует личность, будучи сам Личностью. Ведь образование – это не только передача опыта от одного поколения другому, но это и трансляция культуры, ее сохранение, приумножение и социализация личности.

Становится очевидным, что не только предметная подготовка преподавателя высшей школы должна быть в программе подготовки такового, а помнить необходимо прежде всего о личности педагога и о ее роли в формировании личности специалиста в вузе.

Следующий этап в развитии высшей школы и подготовки преподавателей – это современная эпоха. Принятие Болонской Декларации привело к созданию единого образовательного пространства и к разработке модели общеевропейского института. Однако в отечественной образовательной практике проблема подготовки преподавателей высшей школы, как утверждают современные исследователи (А. Е. Иванов, Е. А. Князев, Ю. В. Сорокопуд, В. Ф. Исаев), остается нерешенной.

Вхождение в единое образовательное европейское пространство не должно привести к утрате национальных традиций. Для решения данной проблемы, считает В.Ф. Исаев, необходим анализ детерминант, обусловивших выбор основных подходов, направленных на развитие системы подготовки преподавателей высшей школы. И автор выделил совокупность детерминант, как внешних – это требования к подготовке со стороны мировой образовательной практики (метауровень); государства (макроуровень); педагогической науки (мезоуровень); вузов (микроуровень), так и внутренних, которые обуславливают направления развития

системы подготовки преподавателей высшей школы, выражающихся в потребности преподавателя обладать системой компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность [5].

Переход вузов на двухуровневую систему обучения изменяет содержание труда преподавателя, его функции. Увеличение доли самостоятельной работы студентов приводит к изменению функций профессорско-преподавательского состава. Сегодня преподаватель вуза выполняет роль координатора, инструктора по усвоению учебной дисциплины. Однако, современная ситуация в образовании требует не только и не столько владения тем или иным количеством информации, знаний, умений и навыков, а изменения личности, ее мотивации, ее отношения к миру, к себе, к другим, ориентации в традиционной отечественной и мировой культуре, в современных ценностях, готовности к самообразованию, самосовершенствованию. В этой ситуации очень важно не утратить этический фундамент в подготовке специалистов. Следовательно, очень важно сегодня педагогическую подготовку преподавателя высшей школы решать в ключе исторического и культурологического подходов.

#### Список литературы

1. Антология педагогической мысли в России XIX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987 – 560 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.;
3. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высш. образование в России – 2000. – №3 – С. 3–12.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
6. Мосолов В.А. Очерки истории образования и педагогической мысли: учеб. пособие. – СПб, 2005.
7. Народное образование в СССР. Сб. док. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М., 1979.
9. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели, содержание и творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Шадриков В., Геворкян Е., Наводнов В., Мотова Г., Петропавловский М. О видах высших образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2000. – №3 – С. 13–25.

## Сведения об авторах

**Дрозденко Ирина Григорьевна** – председатель правления Фонда «Место под солнцем» (Россия, Санкт-Петербург)

**Кобрина Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

**Марков Константин Викторович** – аспирант, Южный федеральный университет (Россия, г. Ростов-на-Дону), e-mail: kaskad02.kk@mail.ru

**Гридасова Елена Алексеевна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: elenagridasova@mail.ru

**Калашникова Ольга Владимировна** – соискатель ученой степени кандидата наук; преподаватель РКИ (русский язык как иностранный); Международный академический центр «ВЕКТОР», (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: k-olga73@land.ru

**Старобина Елена Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: estarobina@yandex.ru

**Тарасов Сергей Валентинович**, доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: office\_edu@lenreg.ru

**Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

**Потапенко Ольга Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по научно-методической работе, филиал Тюменского государственного университета, (Россия, Тюменская область, г. Ишим), e-mail: potapenko@mail.ru

**Скворцов Александр Владимирович**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Sprut1585@yandex.ru

*Для заметок*

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

#### 2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: [rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

*тел.* (812) 476-90-36

[vestnikpedagogika@gmail.com](mailto:vestnikpedagogika@gmail.com)

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 1  
Том 3. Педагогика**

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*  
Технический редактор *А.А. Беляева*  
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

---

Подписано в печать 30.03.2014. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 5,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1076

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а