

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ПРОФЕССИЯ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Н. Х. Розов

(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Главной задачей высшей школы всегда была и неизменно остается задача давать качественное образование студентам. Для этого необходимо в первую очередь заботиться о формировании и поддержании квалифицированного преподавательского коллектива. В статье обсуждается, каким должен быть “современный высококвалифицированный преподаватель высшей школы”. Для обеспечения успеха педагогу необходимо не только успешно вести исследовательскую работу, но и уметь блестяще преподавать. Следуя модной терминологии, можно было бы сказать: необходимо иметь “компетенцию преподавателя”.

Ключевые слова: высшая школа, качественное образование студентов, современный высококвалифицированный преподаватель высшей школы, компетенция преподавателя.

В российскую систему высшего образования энергично внедряется новая для нас концепция “научно-исследовательских университетов” и даже “национальных исследовательских университетов”. Центральная идея этой концепции, навеянная ориентировкой на Запад, заключается, если говорить кратко, в том, что в вузах стратегическое значение следует придавать развитию научно-исследовательских работ в инновационных направлениях, максимально концентрировать потенциал, силы и время преподавателей на широком развертывании ими таких работ. И естественно именно “научные показатели” являются основными показателями при прохождении конкурса и главнейшими индикаторами модных в наше время “рейтингов” университетов.

Безусловно, научно-исследовательская компонента должна, просто обязана присутствовать в функционировании каждого вуза и в профессиональной деятельности каждого педагога. Однако заметим, что эта компонента – отнюдь не современная “инновация”: участие в научных исследованиях, публикация научных статей и монографий, вовлечение студентов в научную работу, руководство творчеством аспирантов и т.п. всегда представляли собой неотъемлемую, предусмотренную регламентом составляющую работы советской высшей школы. Если непредвзято оглянуться назад, то можно без труда вспомнить многочисленных

наших выдающихся ученых, наши всемирно известные научные школы, которые творили именно в стенах университетов и институтов.

Нисколько не умаляя значение научно-исследовательской деятельности в вузе, хотелось бы акцентировать внимание на другом, на наш взгляд – основном аспекте жизни университетов. К сожалению, о нем сегодня как-то слишком мало говорят, его значение непроизвольно или конъюнктурно оставляется в тени, недооценивается и даже постепенно, но неуклонно снижается. Речь пойдет, казалось бы, о банальной, но фундаментальной и вечной истине: университет – прежде всего УЧЕБНОЕ заведение. Выступая на X съезде Российского союза ректоров (30 октября 2014 г.), Президент России В. В. Путин со всей определенностью особо это подчеркнул: “... главная задача высшего учебного заведения – подготовка специалистов. ... Вуз создается не для того, чтобы деньги зарабатывать, а для того, чтобы студентов готовить”.

Главной для высшей школы всегда была и неизменно остается задача давать качественное образование всем студентам, готовить из них добротных специалистов. Ибо только достаточная масса выпускников вузов (профессионалов высокого класса и рядовых практических работников), занятых самой различной (яркой творческой или черновой повседневной) абсолютно необходимой эффективной работой в различных сферах жизни общества, составляет тот “интеллектуальный капитал”, который выступает гарантом успешного и динамичного административно-политического, хозяйственно-экономического, финансового, научно-технического, социального, культурного развития страны.

Этот процесс требует от всех сотрудников вузов огромных усилий, высокого профессионализма и креативности, человечности и терпеливого внимания. Следовательно, высшей школе, для того чтобы выпускать высококачественных специалистов, необходимо в первую очередь заботиться о формировании и поддержании высококвалифицированного преподавательского коллектива.

Содействовать этому должна глубоко продуманная и хорошо организованная система повышения квалификации вузовских преподавателей. В “елютинские времена” такая система была создана и успешно функционировала, но к сожалению затем была разрушена реформаторами от образования. Если мы не на словах, а на деле заинтересованы в том, чтобы добиться подъема отечественной высшей школы, мы должны возродить эту систему, создать схему ее эффективной неформальной работы, внести в нее новое современное содержание.

Сегодня только ленивый не говорит о том, что качество образования в России падает. Как правило, главной причиной вузовские преподаватели называют явно недостаточную подготовку выпускников школ, отсутствие интереса к профессии у студентов. Но будем и самокритичны: одна из причин, и далеко не последняя, – низкий научный уровень

далеко не единичного числа преподавателей, их слабая профессионально-педагогическая подготовка, неумение обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту и заинтересовать их. Образование, которое дают некоторые наши вузы, трудно назвать “высшим”.

Проблема повышения квалификации наших преподавателей, как молодых, так и старших поколений, требует большого внимания и деликатного подхода. Нужно искать новые формы и стимулы повышения их квалификации. Жизнь идет вперед с фантастической быстротой, меняются ориентиры и ценности конкретных знаний, открываются новые факты, перспективные направления и даже целые науки, появляются неведомые раньше методики и технологии образования. И для того, чтобы учить наших студентов на уровне, соответствующем сегодняшним условиям и требованиям, необходимо стимулировать рост профессионального уровня наших преподавателей в рамках системы повышения квалификации и переподготовки кадров.

Каким же должен быть “современный высококвалифицированный преподаватель высшей школы”?

Конечно, он обязан постоянно повышать свой научный уровень, быть в курсе новых достижений в “своей” области знаний, следить за новыми научными статьями и монографиями, как российскими, так и зарубежными. Он обязан активно, систематически заниматься и собственной исследовательской работой, публиковать в журналах, докладывать на форумах и внедрять в практику свои научные результаты. Это необходимо потому, что без серьезной собственной научно-исследовательской работы по большому счету невозможна действительно эффективная преподавательская работа.

Однако было бы глубочайшим заблуждением сводить деятельность преподавателя университета просто к деятельности научного работника. Ибо преподаватель университета – это прежде всего Учитель, обучающий и воспитывающий молодое поколение специалистов. Процесс приобщения к знаниям студенческой аудитории, разнородной по интеллектуальному потенциалу и творческим задаткам, по профессиональной целеустремленности и личностным интересам, по психологическим особенностям и учебной дисциплине, требует помимо научных способностей еще и совсем другой, особый талант и настоящее человеколюбие.

Аксиомой является то, что преподавание любой дисциплины – сложнейшая сфера человеческой деятельности, где отличное владение содержанием предмета и собственные достижения в творческих исследованиях сами по себе успеха совсем не гарантируют. Каждый может обратиться к своему студенческому прошлому – и легко вспомнит как тех преподавателей (подчас без высоких научных званий), на занятия к которым с радостью и нетерпением ходили все сокурсники, так и тех

преподавателей (в том числе и имевших большие научные заслуги), занятия которых проходили в скучающей полупустой аудитории. Ведь для обеспечения успеха педагогу необходимо не только успешно творить новое, не только отлично знать, что преподавать, но и уметь блестяще преподавать. Следуя новомодной терминологии, можно было бы сказать: необходимо иметь “компетенцию преподавателя”. Поэтому необходимо у всех преподавателей высшей школы всячески и постоянно поддерживать и активно стимулировать поисковый интерес ко всем аспектам педагогической деятельности, а общественное отношение к педагогическому творчеству должно быть такое же, как и к научному.

Несомненна важность вовлечения студентов в серьезную научно-исследовательскую работу. Однако совершенно очевидно, что участие студента в исследовании, которое представляет собой действительно настоящую научную работу, а не имитационную “деловую игру” в науку, немислимо без его глубокой изначальной предметной подготовки, без овладения должным, достаточно богатым запасом основополагающих, базисных знаний. Значит, залогом успешного привлечения студентов к серьезным научным исследованиям в значительной степени является качество того “знаниевого” фундамента, который должен быть в них заложен в ходе обучения на первых курсах университета. А это могут обеспечить только высококвалифицированные во всех отношениях преподаватели – и в педагогическом, и в научном, и просто в человеческом.

К сожалению, основная масса наших преподавателей не владеет даже основами того, что называется “педагогикой высшей школы”, и более того, весьма скептически относится к этой науке. В вузовские аудитории преподаватели попадают в основном после аспирантуры, но в нашей аспирантуре ничему такому до последнего времени не учили, никакой специальной подготовки к преподавательской деятельности не предусматривалось.

В настоящее время мы наблюдаем целый ряд вызовов, диктуемых, во-первых, резким ростом объема информации, подлежащей усвоению и осмыслению студентами, во-вторых, появлением специфических административных требований к их “знаниям, умениям и навыкам” и переходом на “компетентностную парадигму” образования, в-третьих, изменением понимания и “индикаторной оценкой” как “качества” конкретного выпускника вуза, так и отдельного педагога и вуза в целом. Возможность достойно ответить на эти вызовы в значительной степени определяется знакомством преподавателя с общими фундаментальными положениями дидактики, осознанием им специфики процесса преподавания в современном университете, владением проектными и активными методами обучения, умением находить, использовать и создавать нужные педагогические приемы. Дать необходимые

конкретные знания по всем этим вопросам в рамках системы повышения квалификации должна специальная подготовка по педагогике высшей школы.

В современных условиях главнейшую роль играет личностно-ориентированное обучение. А это означает, что преподаватель должен получить необходимые познания в области психологии, овладеть психологическими инструментами. Современный педагог высшей школы не может не быть знаком с теорией обучения и познания, обязан уметь слушать и понимать молодежь, уметь находить подход к каждому отдельному студенту и устанавливать контакт с целой аудиторией, управлять ею. Кстати, всем подобным психологическим аспектам преподавания раньше, во времена “классно-урочной системы”, уделялось весьма слабое внимание, а потому многие действующие преподаватели имеют обо всем этом довольно смутное представление.

Преподавание любого предмета в университете XXI в. немислимо без полноценного освоения современных информационно-компьютерных и мультимедийных образовательных технологий. Речь уже идет не о техническом “управлении компьютером”, не об умении использовать простейшие программы и опции. Образно говоря, сегодня преподавание должен осуществлять тандем “преподаватель – компьютер”. На повестке дня – активное привлечение компьютера, интернета, электронных и мультимедийных продуктов для проведения занятий, проверки результатов обучения, развития у студентов навыков самостоятельного получения знаний, внедрение дистанционного обучения, использование интерактивных методов обучения и др. Все мы помним, как еще совсем недавно преподаватели вузов проходили курсы “компьютерного ликбеза”; сейчас настало время сделать очередной, новый шаг вперед.

Педагогическая деятельность – это большое и трудное искусство, своеобразный “театр одного актера”, а каждое занятие – своеобразный мастер-класс. И потому педагогу следует по возможности осваивать элементы актерского мастерства, ораторского искусства, риторики, грамотности и техники русской речи, тактики и логики толерантного ведения дискуссии. И конечно каждый преподаватель должен расширять свой культурный кругозор, знать и понимать настроения и желания молодежи, быть настоящим интеллигентом, гражданином и гуманистом. Преподаватель должен познакомиться с основами экономики образования, образовательного права, молодежной политики.

Исключительно важное значение имеет овладение педагогом новыми практическими приемами методики преподавания конкретной, “своей” дисциплины, причем он должен не только их знать, но быть способен их активно и эффективно применять и творчески развивать. Здесь ставка должна быть сделана прежде всего на стимулирование

собственных подходов и разработок в преподавании, на поиск оригинальных, авторских методических находок, на их обсуждение и публикацию. Методика преподавания любой науки – это, по большому счету, неотъемлемая часть самой этой науки, ибо без обучения, пропаганды, популяризации, распространения, без складывающихся творческих коллективов преподавателей и студентов наука существовать и развиваться не может. Именно с мастерского преподавания начинается формирование научной школы. Недаром в программы международных конференций по отдельным областям знания, наряду с “научными” секциями, почти всегда входят и специальные секции по методике преподавания соответствующей дисциплины.

Наконец, надо специально подчеркнуть необходимость обеспечить знакомство преподавателей с целями и задачами воспитательной работы со студентами, освоения ее содержания и современных методик ее организации. Еще совсем недавно само слово “воспитание” было объявлено у нас чуть ли не ругательным, но сама жизнь убедительно продемонстрировала, к каким катастрофическим последствиям это привело. Сегодня перед преподавателем снова ставится задача не просто передавать своим студентам некую сумму знаний, приобщить их к самостоятельному труду, мышлению и творчеству, но и помогать им стать людьми XXI в., гражданами нашей Родины, эффективно и честно работающими членами трудового коллектива. Очень четко и емко в своем выступлении на X съезде Российского союза ректоров сформулировал эту задачу В. В. Путин: “Если мы с вами не сможем сформировать, воспитать хорошего специалиста, у нас, конечно, не будет будущего... Но если мы... не воспитаем человека самодостаточного, но осознающего себя частью большой великой многонациональной и многоконфессиональной общности, ... у нас с вами не будет страны”.

Как это ни печально, характерная особенность многих наших даже весьма успешных выпускников вузов – отсутствие интереса к порученному делу, стремления относиться к нему ответственно и педантично, неумение трудиться с должной отдачей сил, а подчас и нежелание вообще просто работать. Не сделать, тем более – вовремя, или сделать кое-как, не предусмотреть, не согласовать, не позаботиться и не подстраховать, не предупредить, забыть, перепутать, потерять – все это обычные глаголы для описания нашего “трудового менталитета”. Мы всегда делали акцент прежде всего на передаче знаний и обучении навыкам. “Суровая правда жизни” показывает, что еще более актуальной является задача воспитания умения и желания отлично, добросовестно работать, быть исполнительным, аккуратным и дисциплинированным, болеющим за результат труда. Этот аспект подготовки кадров и называют “воспитательной работой”.

A PROFESSION IS A TEACHER

N. KH. ROZOV

The main task of the higher school always was and steadily there is a task to give quality education to the students. For this purpose it is necessary first of all to care of formation and maintenance of the qualified teaching collective. In this article it is discussed what "the modern highly skilled teacher of the higher school" must be. For providing of success a teacher needs not only to conduct successfully research work, not only perfectly know what to teach, but also to be able to teach brilliantly. Following modern terminology, it would be possible to say: it is necessary to have "the competence of teacher".

Key words: higher school, quality education to the students, the modern highly skilled teacher of the higher school, the competence of teacher.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Розов Николай Христович – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, лауреат премии Правительства РФ в области образования. Тел.: (495) 939-32-81. E-mail: fpo.mgu@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Соответствуя ожиданиям завтрашнего дня: в поисках содержания ключевых компетенций и способов их оценки

О. А. Подольский, В. А. Погожина

*(Институт Образования Национального исследовательского университета
“Высшая школа экономики”; e-mail: opodolskiy@hse.ru)*

Сегодня эксперты солидарны во мнении, что уровень развития необходимых для современного молодого человека познавательных компетенций определяет формирование долгосрочных жизненных перспектив и результатов: в рамках многочисленных исследований эксперты выделяют в качестве ключевых такие компетенции, как решение проблем, информационная грамотность и критическое мышление. Тем не менее, как в определении компонентов указанных компетенций, так и в вопросах их оценки все еще много пробелов. Целью данной работы является анализ вышеперечисленных компетенций, их детерминации в контексте различных концептуальных подходов и их значимости для выпускников вузов и работающего населения. В заключение рассмотрены основные трудности, возникающие при разработке инструментов оценки обозначенных ключевых компетенций.

Ключевые слова: оценка компетенций, ключевые компетенции, решение проблем, информационная грамотность, критическое мышление, выпускники, высшее образование.

Введение

Сегодня эксперты солидарны во мнении, что уровень развития познавательных компетенций определяет формирование долгосрочных жизненных перспектив и результатов [1]. В последние десятилетия по всему миру активно проводятся исследования по оценке профессиональных компетенций, а также когнитивных (познавательных) и некогнитивных, так называемых мягких компетенций. Когнитивные компетенции помогают получать и обрабатывать информацию, обучаться, логически мыслить, решать проблемы, т.е. получать знания и использовать их, в то время как некогнитивные компетенции определяют личность человека, его черты характера, ценности, и самосознание [2; 3].

В рамках современных подходов к управлению персоналом и корпоративному обучению активно используется компетентностный подход к оценке знаний и умений сотрудников. Результаты исследований выявляют зависимость успеха работников и уровня развития ключевых

компетенций: их сформированность крайне значима в контексте участия в техническом прогрессе, в глобальной компьютеризации и “интернетизации” экономики [4; 5].

Современные исследования показывают, что уровень сформированности ключевых компетенций у молодежи снижается и более не соответствует современным требованиям. В частности выявляется резкое снижение уровня грамотности взрослого населения [6]. Работодатели отмечают, что многие выпускники высших учебных заведений не готовы к трудовой деятельности. Несмотря на то, что выпускники владеют важными навыками для осуществления профессиональной деятельности, они не обладают необходимыми ключевыми компетенциями на должном уровне, что снижает эффективность деятельности на рабочем месте [7; 4].

В подходах к определению востребованных экономикой и рынком труда навыков утверждается, что человек в XXI в. нуждается не только в знаниях, которые на сегодняшний день быстро устаревают и имеют крайне специфический характер, определяемый контекстом их использования. Знания сами по себе не являются гарантом успешной и эффективной деятельности в современном обществе, следовательно для выявления эффективного и перспективного сотрудника недостаточно только оценить его запас знаний. В первую очередь современному человеку необходимо умение и навыки взаимодействия с различного рода информацией. Он должен уметь оперативно получать информацию, критически обрабатывать ее в зависимости от собственных целей и потребностей, а также эффективно использовать для решения повседневных проблем и задач [8]. Список подобных компетенций не ограничивается возможностью человека эффективно работать с информацией, и мы обсудим их в статье позже, но важно понимать следующее: чтобы судить о готовности к трудовой и повседневной деятельности крайне важно определить уровень сформированности подобного рода ключевых компетенций.

Ключевые познавательные компетенции сотрудников

Для того, чтобы выделить наиболее востребованные среди работодателей ключевые компетенции, был проведен анализ многочисленных исследований и инициатив в этой области [9; 10]. Согласно данным исследований, опубликованных в ежегодном докладе “Executive Guidance 2013”, современный работодатель подбирает потенциальных претендентов, которые обладают следующими компетенциями: эффективное решение проблем и принятие решений, грамотная расстановка приоритетов при решении проблем и задач, эффективная работа в команде, организационная осведомленность и включенность в корпоративную культуру, проактивность, самосознание и самоконтроль, лидерство, способность к самообучению, информационно-компьютерная грамотность [11].

Американская ассоциация менеджмента провела исследование среди крупнейших мировых компаний и выяснила, что при приеме на работу новых сотрудников компании оценивают с помощью различных инструментов такие компетенции, как критическое мышление, эффективная коммуникация и работа в команде, а также генерирование идей. На основании исследований, проведенных Microsoft, TargetJobs, the BBC, Prospects и Национальной ассоциации колледжей и работодателей, ключевыми компетенциями для выпускников являются устная и письменная коммуникабельность, эффективная работа в команде, организационная осведомленность, аналитическое мышление, умение решать проблемы, инициативность и мотивация, нацеленность на результат, планирование и организация деятельности, гибкость и адаптивность к новым условиям [12]. Согласно исследованию, проведенному среди работодателей, 70% из которых являются представителями Fortune 500, наиболее важными компетенциями для сотрудников являются критическое мышление и умение решать проблемы, информационно-компьютерная грамотность, эффективная работа в команде, креативность [13].

Одной из наиболее авторитетных зарубежных ассоциаций в области компетенций и компетентностного подхода является Партнерство навыков 21 века (Partnership for 21 century skills), которая объединяет усилия лидеров корпораций и образовательных организаций с целью разработать видение системы глобального образования и требуемых в современном обществе компетенций. В рамках данной ассоциации была разработана карта компетенций, необходимых в современном обществе для эффективного решения профессиональных и повседневных задач. Анализ вышеперечисленных исследований показал, что как когнитивные, так и некогнитивные компетенции являются наиболее востребованными у современного человека. Рассмотрев когнитивные компетенции из представленных перечней, можно сделать вывод, что ключевыми являются следующие: умение использовать информацию и информационно-компьютерная грамотность; критическое и аналитическое мышление; умение решать проблемы и задачи и эффективно принимать решения. Остановимся подробнее на данных компетенциях.

Умение эффективно искать и использовать информацию по сути представляет компетенцию “информационная грамотность”, т.е. совокупность умений и познавательных процессов, используемых людьми для поиска и управления информацией [14]. Президентский комитет США по информационной грамотности утверждает, что информационно грамотные люди это “те, кто научились учиться”, эти люди знают, как организованы знания, как найти информацию и как ее использовать [15]. Национальная ассоциация колледжей и работодателей провели опрос среди работодателей США (244 респондента) на предмет

того, насколько большое значение они придают различным компетенциям на рабочем месте при приеме на работу выпускников. “Получение и обработка информации” занимает четвертое место в списке десяти компетенций [12].

Помимо информационной грамотности, работодатели США также указали на важность на рабочем месте не только компетенции “решение проблем”, но и “критическое мышление” [13]. Эксперты придерживаются мнения, что “критическое мышление означает не негативность суждений и критику, а разумное рассмотрение разнообразия решения проблемы, с тем, чтобы выносить обоснованные суждения”, т.е. “критическое” в этом смысле может пониматься как “аналитическое”. Таким образом критическое и аналитическое мышление являются одной и той же компетенцией. Критически мыслящий человек способен “анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам” [16: 70]

Согласно проведенному в 2012 г. совместному исследованию Всемирного Банка и Лаборатории исследования рынка труда НИУ ВШЭ, основной компетенцией, которой не хватает всем трем категориям сотрудников, среди которых было проведено исследование дефицита навыков, является “решение проблем” [17]. Анализ работ в данной области показывает, что компоненты, включенные в процесс “решение проблем и задач” и в процесс “принятия решений” во многом схожи, из чего можно сделать вывод о схожести данных компетенций, объединенных в данной работе термином “решение проблем” [18; 19].

Дефицит компетенций работников является основной проблемой, ограничивающей рост российских фирм. В докладе Всемирного Банка основным фактором, препятствующим повышению качества и значимости систем образования, назван недостаток внимания, уделяемого вопросам измерения полученных компетенций, являющихся конечными результатами процесса получения образования и профессионального обучения. “В условиях отсутствия соответствующей информации относительно профессиональных компетенций, которые приобретают учащиеся и которыми реально обладает взрослое население, меры политики, направленные на сокращение дефицита квалифицированных кадров, лишены необходимых ориентиров” [20].

Подходы к определению компетенций “решение проблем”, “информационная грамотность” и “критическое мышление”

В процессе анализа современной литературы по востребованным компетенциям XXI в. и, в частности, “решение проблем”, “информационной грамотности” и “критическому мышлению” становится

очевидной тесная связь между умениями, включенными в эти компетенции, и эту связь отмечают в своих работах многие исследователи [21].

Решение проблем – это компетенция эффективного решения повседневных задач [22]. Это умение зачастую рассматривается в качестве индивидуального мыслительного процесса [23]. Решение проблемы предполагает описание проблемной ситуации, которая состоит из следующих этапов: 1) фиксация ситуации (понимание того, что появилась “проблемная ситуация”), 2) предварительное описание (упорядочение имеющейся информации и осознание ее недостаточности), 3) информационный поиск (получение дополнительной информации), 4) полное описание проблемной ситуации (получение достаточной и упорядоченной информации о ситуации) [24].

При описании проблемной ситуации необходимо выявить полный объем знаний о потребностях и возможных средствах их удовлетворения. Сбор информации (информационная грамотность) должен быть подчинен конечной цели – решению проблемы, поэтому в процессе сбора сведений целесообразно постоянно корректировать понимание проблемной ситуации (критическое мышление), что позволит отсеять избыточную информацию (информационная грамотность – умение отсеивать информационный “шум”) и сократить поиск.

Как было показано, обозначенные выше комплексные компетенции (решение проблем, информационная грамотность и критическое мышление) при определении входящих в них конструкторов взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга [25].

Подавляющее большинство исследователей рассматривают процесс “решения проблемы” как алгоритм, состоящий из нескольких этапов. Одним из первых исследователей, предложивших подобную структуру был Дьердь По́йа, разработавший стратегию для решения задач, включающую 4 этапа: 1) определение проблемы, 2) разработка плана решения, 3) воплощение плана решения, 4) проверка выполненного решения [26].

Вслед за этим, многие исследователи и практики использовали указанную (или близкую) структуру за основу, и в настоящий момент различные вариации данного процесса являются основополагающими в теории решения проблем. Согласно Дункеру, процесс решения задачи протекает поэтапно следующим образом: 1) понимание проблемной ситуации и связи между ее объектами, 2) выработка “функционального значения” решения, 3) формулировка конкретного решения [27].

В работе Дьюи отмечена связь между критическим мышлением и процессом решения проблем. По Дьюи процесс критического мышления включает в себя следующие этапы: 1) предположение,

2) определение проблемы, 3) разработка гипотезы, 4) обоснование гипотезы, 5) тестирование гипотезы [28].

В литературе отсутствует консенсус относительно обобщенности компонентов компетенции критического мышления и зависимости ее содержания от контекста. Литература изобилует разнообразными определениями критического мышления. Некоторые определения ставят во главу угла характеристики процесса мышления, в то время как другие приравнивают критическое мышление к использованию логики в рассуждениях и анализе информации, например при оценке идей и аргументов [29–32]. Некоторые определения уделяют особое внимание процессам, которые составляют основу критического мышления, например решение проблем, принятие решений и рефлексия [33–35]. Концепции различных определений критического мышления в значительной степени основываются на предметном контексте, в котором возникает данное определение [36, 37].

Одна из концепций определяет критическое мышление как "рефлексивное мышление, направленное на обоснование решения о том, во что верить и что делать" [38: 180]. Критическое мышление включает в себя такие умения, как оценка достоверности источника информации, анализ качества аргументации, формулировка выводов, принятие решения и решение проблем [39].

Согласно отчетам "Партнерства компетенций 21 века", а также "Оценке и обучению компетенциям 21 века – ATC21S", полный набор умений, включенных в компетенцию критического мышления, включает следующие способности: использовать различные типы доказательных рассуждений в зависимости от ситуации, анализировать глубинные связи между элементами системы для получения полной картины ситуации, исследовать различные идеи и точки зрения; выявлять и анализировать аргументы, выявлять связь между имеющейся информацией и аргументацией, интерпретировать информацию и делать выводы на основе анализа данной информации, классифицировать и декодировать информацию, эффективно анализировать и оценивать основные альтернативные точки зрения, задавать верные вопросы, в целях эффективного сбора информации [40]. Некоторые все же полагают, что целесообразным является выбор определения в зависимости от конкретных потребностей в определенный момент времени, нежели консенсус относительно какого-либо определения среди исследователей [41].

В данной работе мы разделяем подход исследователей, согласно которому некоторые умения, включенные в критическое мышление применяются в различных контекстах, тогда как другие являются уникальными для конкретных предметных областей [23; 38]. Мы разделяем операционализированное определение критического мышления,

закключающегося в способности человека: 1) эффективно участвовать в процессе принятия решений, 2) решения проблем путем анализа и оценки имеющихся данных, аргументов и альтернативных точек зрения, 3) обобщать и устанавливать связи между имеющейся информацией и аргументами, 4) интерпретировать информацию, 5) делать выводы, используя соответствующие рассуждения в контексте ситуации.

В работах других авторов мы можем наблюдать, что включенные в компетенцию “критическое мышление” конструкты привязаны к процессу решения проблем и включают: 1) умение выявлять проблемы (изучение проблемы, выявление основных элементов и связей между ними), 2) умение определять проблемы (определение рамки задачи и основных подходов к ее решению), 3) умение изучать проблемы (индукция и дедукция, предположение о возможности решения задачи на основании имеющейся информации), 4) умение оценивать проблемы / решения (навык принятия решения, критического оценивания результата), 5) умение интегрировать (выявление этапов действий по претворению решения в жизнь) [42].

Таким образом критическое мышление, с точки зрения Гаррисона, выступает в качестве основания для более важной компетенции – решение проблем. Исследования также подчеркивают тесную связь между компетенциями “решение проблем” и “критическое мышление” [43, 44]. Согласно работам Стернберга, следующие умения определяют способность человека критически мыслить: 1) идентифицировать проблему и действия, необходимые для ее решения; 2) оценивать процесс решения проблемы; 3) делать выводы на основании имеющейся информации; 4) эффективно решать новые задачи и анализировать проблемные ситуации; 5) эффективно работать с информацией (умение классифицировать, сравнивать, категоризовать и оценивать информацию).

Вышеперечисленные умения позволяют указать на еще одну особенность определения критического мышления. Помимо связи с умениями решения проблем, можно увидеть четкую связь умений критического мышления с умениями работы с информацией, совокупность которых в контексте “компетенций 21 века” носит название “информационная грамотность”.

“Информационно грамотные” студенты быстрее ориентируются в жизненных обстоятельствах и осваивают новые знания, лучше решают проблемы, более самостоятельны и целеустремлены в обучении. Уже за пределами учебного заведения, информационная грамотность крайне важна для того, чтобы стать активным гражданином, полезным обществу. Таким образом, работодатели также заинтересованы в том, чтобы их сотрудники обладали соответствующей компетенцией [46; 47]. В этом контексте информационная грамотность стала новой

парадигмой в информационном и коммуникационном пространстве. Иногда вместо термина “информационная грамотность” используются такие понятия, как например “информационная беглость” или “информационная компетентность” [48]. Определение данной концепции варьируется в зависимости от нации и языковых особенностей. Однако Александрийская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни определяет информационную грамотность как средство, позволяющее людям эффективно искать, оценивать, использовать и создавать информацию для достижения своих личных, социальных, профессиональных и образовательных целей во всех сферах жизни [49].

В цифровую эпоху это означает, что информационная грамотность не сводится только лишь к пониманию принципа работы технических новинок. Помимо этого, человек должен научиться правильно и эффективно использовать доступ к этим технологиям, анализировать и оценивать полученную с их помощью информацию, а также использовать ее для принятия решений и решения проблем.

Согласно Ассоциации научных библиотек и библиотек колледжей, разработавших международный стандарт информационной грамотности, который используется в вузах США для определения необходимого уровня владения студентами компетенцией “информационная грамотность”, информационно грамотный индивид умеет: 1) определить размер своих информационных потребностей и запросов; 2) рационально и эффективно получить доступ к необходимой информации; 3) критически оценить уровень полученной информации и найденных ресурсов; 4) внедрить отобранную информацию в собственно формируемую информационную базу; 5) эффективно использовать информацию в соответствии с поставленными целями; 6) понимать экономические, правовые и социальные аспекты использования информации, соблюдать этические и правовые нормы при осуществлении доступа и использования информации [45].

Наиболее четко взаимосвязь между компетенциями “критического мышления”, “информационной грамотности” и “решение проблем” можно проследить в Стандарте по информационной грамотности, разработанном совместно Австралийским и Новозеландским Институтом информационной грамотности и Консульством библиотекарей Австралийского университета [50]. В разработанной рамке компетенция “информационная грамотность” представляет собой совокупность: 1) общих (решение проблем, коммуникация, критическое мышление) и 2) “информационных” умений (поиск информации, использование информации, использование различных технологических средств в вышеуказанных целях).

Оценка ключевых познавательных компетенций

В отношении инструментов оценки критического мышления, в международной практике также существует ряд тестов, направленных на оценку данной конкретной компетенции. Одним из первых в 1971 г. был создан Cornell Critical Thinking Test (далее ССТТ). Тест состоял из вопросов множественного выбора, оценивающих базовые умения, включенные в компетенцию критического мышления: индукция, дедукция, оценочные суждения, выдвижение гипотез, выявление скрытых значений, объективность. ССТТ опирался на определение критического мышления как процесса обоснованного решения во что верить и что делать [38]. Другой тест, California Critical Thinking Skills Test (далее ССТСТ), также основан на вопросах множественного выбора. Тем не менее в основе определения критического мышления лежат другие умения, причем каждое из которых содержит в себе под-умения: интерпретация (категоризация, выявление исходного значения, прояснение значения), анализ (изучение идей, выявление аргументов, оценка аргументов), оценка (оценка утверждения, оценка аргументов), умозаключение (анализ фактов, выявление альтернатив, формулировка вывода), объяснение (формулировка результатов, оценка процедур, презентация аргументов), самоорганизация (самоконтроль, самооценка).

Критическое мышление достаточно трудно измерить, и с этим склонны согласиться многие авторы [51]. Во-первых, это происходит вследствие отсутствия единого мнения относительно компонентов содержания критического мышления как обобщенной или узкоспециализированной компетенции [52; 53; 30]. Более узкое определение, в котором критическое мышление рассматривается как конечное множество конкретных обобщенных умений, обеспечивает удобную платформу для измерения данной компетенции. Эти компоненты могут быть полезны для эффективного принятия решений во многих проблемных ситуациях различных контекстов, тем не менее, эффективность их использования зависит от требований к знаниям студентов в определенном предметном поле. Во-вторых, оценить критическое мышление является трудной задачей, потому что критическое мышление по сути своей является непрерывным процессом, об эффективности которого может говорить не только его результат. Существующие форматы оценки ограничивают как возможности студентов к оптимальному применению компетенции критического мышления, так и способность педагога отслеживать процесс мышления студентов [54; 55]. Преподаватели выступают за использование оценочных форматов, работающих по методу центров оценки, имитируя реальный контекст ситуации, и позволяя оценить деятельность студента в процессе принятия решений на основании использования критического мышления [54; 51]. Задания, направленные на оценку критического мышления должны включать в себя возможность выбора

различных стратегий решения, а также содержать индикаторы не только результата, но и процесса решения. Проблемные ситуации, лежащие в основе таких заданий должны иметь нечеткую структуру, множественность решений, различные цели, а также должны требовать от студента “выхода” за рамки привычных решений [34; 53]. Задания на оценку критического мышления должны быть прозрачными с тем, чтобы можно было отслеживать процесс мышления студента, включающий понимание построения аргументации, использование и оценку источников информации, рассуждения о выводах и т.п. [55; 30]. Построение системы оценки критического мышления на основании компьютерной программы, которая бы позволила сделать процесс мышления студента “прозрачным” является одним из наиболее перспективных подходов для будущих исследований.

Что касается оценки компетенции “решение проблем”, то здесь также существуют определенные сложности. Одним из ограничений является трудность отделения самой компетенции “решение проблем” от фактологических знаний, которыми обладает субъект в случае оценивания. Студент может владеть компетенцией “решение проблем” на хорошем уровне, но его знаний в предметном контексте проблемной ситуации может не хватить для эффективного разрешения конкретной проблемы, что повлияет на результат и исказит итоговую оценку. Вторая крайность данной ситуации может заключаться в том, что студент уже знаком с данной проблемной ситуацией и вместо продуктивного ее решения, он просто воспроизведет ответ, найденный им ранее. Вторая трудность связана с тем, что как и в случае с критическим мышлением, большинство инструментов может оценить только итоговый результат, в то время как решение проблем является процессом, в котором задействованы различные умения.

Вышеперечисленные трудности значительным образом влияют на все предпринимавшиеся когда-либо попытки создать инструмент для оценки компетенции “решение проблем”. Большинство подобных попыток провалились, либо привели к созданию тестов, ограниченно оценивающих лишь несколько умений, включенных в процесс решения проблем [56; 57].

Одним из таких инструментов является McKinsey Problem Solving Test (далее PST), используемый на собеседованиях. Тест представляет собой набор мульти-дисциплинарных кейсов, ситуаций, по ознакомлении с которыми испытуемому необходимо решить представленную проблему или принять решение. Компетенция “решения проблем”, оцениваемая в тесте, включает в себя следующие процессы: определение проблемы, структурирование проблемы, “приоритезация” задач, анализ элементов проблемы, разработка плана решения, нахождение решения, формулирование выводов [58].

В контексте оценки информационной грамотности, в настоящее время наибольшей популярностью пользуются три инструмента, разработанных в целях измерения уровня овладения информационной грамотностью в высшем образовании. В Соединенных Штатах подобный тест под названием Standardized Assessment of Information Literacy Skills (далее SAIS) был разработан консорциумом научных библиотек на основании стандартов, заявленных Ассоциацией Научных Библиотек и Колледжей. Стандартизированный тест на оценку информационной грамотности в настоящее время используется в нескольких вузах США [59]. Не так давно компания Education Testing Service (ETS) также представила компьютерную версию теста на оценку информационной грамотности под названием iSkills Test [60]. Кроме того, в Австралии был запущен проект, носящий название Information Skills Survey (далее ISS), целью которого стало создание инструмента для оценки информационной грамотности [61].

Тест SAIS был разработан на основании теории латентной переменной, при этом в качестве критериев оценки были использованы наработки ISS [61; 62]. SAIS оценивает информационную грамотность на основании следующих умений: 1) разработка стратегии поиска информации, 2) выбор инструмента поиска информации, 3) поиск, 4) эффективное использование возможностей поискового инструмента, 5) получение информации, 6) оценка информации, 7) внедрение информации в уже имеющуюся информационную базу, 8) понимание экономических и правовых аспектов использования информации.

Тест iSkills, реализованный на основе теории латентных переменных, чаще всего используется в двух случаях: для оценки навыков информационной грамотности при получении среднего специального образования и во время получения высшего образования в конце второго года обучения.

В данном тесте информационная грамотность рассматривается как общий потенциал, и, следовательно, уровень владения данной компетенцией, необходимый для эффективного выполнения конкретной деятельности может варьироваться в зависимости от направления обучения. Таким образом, модель латентных переменных позволяет более эффективно оценить необходимую компетенцию (информационную грамотность), “выявив” ее среди множества других пересекающихся компетенций у конкретного индивида. С другой стороны, если оценка фокусируется в первую очередь на тех характеристиках уровня владения информационной грамотностью, которые обеспечивают эффективную деятельность человека в обществе, то модель оценки, ссылающаяся на международные стандарты, обеспечит более точное измерение. В целях разрешения этой дилеммы, разработчики iSkills создали двухуровневую модель оценки, основанную на конкретных критериях.

Анализ тестов SAILS, iSkills и ISS демонстрирует разнообразие подходов к оценке компетенции “информационная грамотность”. SAILS оценивает знания респондента об информационной грамотности, основываясь на стандартах, заявленных Американской библиотечной ассоциацией [63]. Таким образом, данный инструмент оценки скорее демонстрирует, что именно конкретный испытуемый знает об информационной грамотности на общем уровне абстракции, нежели как, каким образом человек использует данные знания на практике. Тестирование ISS основано в большей степени на самоотчетах и предлагает респондентам ответить на вопросы, описав то, каким образом они ищут информацию, анализируют ее и т.п. В свою очередь компьютеризированный iSkills представляет из себя именно тест способностей, когда испытуемым предлагаются “кейсы”, демонстрирующие их умение обращаться с информацией. Учитывая, что на данный момент большинство университетов имеют собственные компьютерные классы с выходом в интернет, iSkills представляется тестом, способным наиболее точно оценить непосредственно уровень владения навыками информационной грамотности.

В отсутствии доступа к компьютерам, опросник по принципу самоотчета сможет лучше продемонстрировать практические навыки использования информации, нежели общие знания об информационной грамотности. Известно, что пользователи, обладающие способностью выполнять “сложные” действия с информацией лучше оценивают собственные практические навыки в области использования информации с помощью различных критериев, нежели пользователи, владеющие лишь наиболее “простыми” приемами. Таким образом, при разработке и валидации инструмента оценки информационной грамотности по принципу самоотчета, необходимо также учитывать разнообразие приемов, которыми пользуются респонденты при работе с информацией. Необходимо отметить, что инструмент оценки, основанный на самоотчетах и созданный на основании теории латентных переменных, обладает преимуществами обоих подходов.

Заключение

Исследуя актуальные рыночные и общественные потребности в умениях, навыках и компетенциях, составляющих современный человеческий капитал, многие исследователи следуют за концепцией ключевых компетенций и необходимостью их развития в течение всей жизни и, в особенности, уделяют внимание их формированию у выпускников высших учебных заведений. В результате проведенного анализа выделяемых ключевых познавательных компетенций – “критическое мышление”, “информационная грамотность” и “решение проблем”, был сделан ряд выводов как касательно включенных в состав компетенций

умений, так и трудностей и возможностей в части создания эффективного инструмента оценки. Одним из наиболее важных выводов является тесное пересечение и взаимное дополнение конструкторов, входящих в обозначенные выше комплексные компетенции (решение проблем, информационная грамотность и критическое мышление) [25]. В силу того, что некоторые из приведенных компетенций не имеют единого подхода к определению в литературе, исследователи трактуют их в контексте собственных сфер научных интересов и наполняют содержанием на свое усмотрение. Тем не менее, существует некоторый консенсус относительно базовых составляющих тех или иных компетенций, который позволяет анализировать компетенции именно в контексте некоторой схожести их содержания. Например, в ряде работ прослеживается явная связь между критическим мышлением и процессом решения проблем [28; 43]. Кроме того, при анализе стандарта информационной грамотности можно увидеть включение туда компонентов критического мышления [45]. Взаимосвязь между всеми тремя компетенциями “критического мышления”, “информационной грамотности” и “решение проблем” можно проследить в Стандарте по информационной грамотности [50], разработанном совместно Австралийским и Новозеландским Институтом Информационной Грамотности и Консульством Библиотекарей Австралийского Университета. Многие подходы к определению составляющих ключевых компетенций утверждают, что именно критическое мышление выступает “связующим звеном”, объединяя такие компетенции, как решение проблем и информационную грамотность в одну метакомпетенцию, позволяющую решать комплексные задачи и проблемы при помощи критического анализа и оценки доступной для этого информации.

Что касается возможностей оценки указанных выше компетенций, то в этой части существуют некоторые трудности и ограничения, которые на протяжении нескольких десятилетий пытаются решить исследователи. Основные проблемы заключаются в унификации определения компетенций и их компонентов. Кроме того, оценить критическое мышление и решение проблем является трудной задачей, потому что по сути своей они являются непрерывными процессами, об эффективности которых может говорить не только результат. Существующие форматы оценки ограничивают как возможности студентов к оптимальному применению компетенций, так и способность педагога отслеживать процесс мышления студентов [54; 55]. Преподаватели выступают за использование оценочных форматов, работающих по методу ассесмент-центров, имитируя реальный контекст ситуации, и позволяя оценить деятельность студента в процессе решения проблем на основании использования критического мышления [54; 51]. Построение системы оценки критического мышления на основании компьютерной

программы, которая бы позволила сделать процесс мышления студента “прозрачным” является одним из наиболее перспективных подходов для будущих исследований [55; 30].

Список литературы

1. Холл М. Д. Когнитивные навыки и установочные/поведенческие характеристики в подростковом возрасте и уровень заработной платы // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 25–58.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. 2002. Интернет-журнал “Эйдос” (URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> 20.03.2016)
3. Жадько Н. В. “Мягкий” навык как единица содержания интенсивного профессионального и бизнес обучения // Научные исследования в образовании. 2011, № 8. С. 19–22.
4. Davis L. F. Teaching with technology to decrease writing apprehension and increase writing skills in a business communication course // Business education digest. 2009. № 18. С. 1–12.
5. Saavedra A. S. Do colleges cultivate critical thinking, problem solving, writing and interpersonal skills? // Economics of education review. 30(6). 2011. С. 1516–1526.
6. Fallahi C. W. Program for improving undergraduate psychology student’s basic writing skills // Teaching of psychology. 2006. 33(3). С. 171–175.
7. Brown C. D. Promoting academic writing/referencing skills: outcome of an undergraduate e-learning pilot project // British journal of educational technology. 2008. 39(1). С. 140–156.
8. OECD. The definition and selection of key competencies: executive summary. Paris: OESC. 2005. 21 с.
9. Crawford J. I. Information literacy in the workplace A qualitative exploratory study // Journal of Librarianship and Information Science. 2009. 41(1). С. 29–38.
10. Gibson C. Information literacy develops globally: The role of the national forum on information literacy // Knowledge Quest. 2004. 34(4). С. 16–18.
11. Corporate Executive Board. Press Release of CEB Executive Guidance. 2013 Официальный сайт CEB (URL: <http://news.executiveboard.com/2012-12-20-CEB-Identifies-Anatomy-of-the-New-High-Performer> 20.03.2016).
12. National Association of Colleges and Employers. NACE2011 Job Outlook. Bethlehem: Bethlehem, PA: National Association of Colleges and Employers (NACE). 2011. 46 с.
13. Partnership for 21 century skills. Are They Really Ready To Work? Employers’ Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New

- Entrants to the 21st Century U. S. Workforce. 2006. 64с. (URL: http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf 20.03.2016).
14. Annemaree Lloyd. T. Practising Information Literacy: Bringing Theories of learning, practice and informational litrecy toghether. Chandos Publishing. 2010. 400 с.
15. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989. American Library Association (URL: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> 20.03.2016).
16. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб: Питер. 2000. 512 с.
17. *Роцин С., Травкин П., Мальцева И., Васильев К. & Каху П.* Семинар “Дефицит трудовых навыков в России”. 2002. Официальный сайт ЛИРТ НИУ ВШЭ (URL: <http://lirt.hse.ru/news/63263380.html> 20.03.2016).
18. *Янг С.* Системное управление организацией. Пер. с англ. под ред. С. П. Никанорова, С. А. Батасова. М.: Советское радио. 1972. 456 с.
19. *Мескон А. М.* Основы менеджмента. М.: Дело. 2004. 800 с.
20. Пресс-релиз № :2012/110/ЕЦА. 2011. Официальный сайт Всемирного банка (URL: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTRUSSIANHOME/EXTRUSSIANCOUNTRIES/ECAINRUSSIANEXT/0,,contentMDK:23031068~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:488750,00.html> 20.03.2016).
21. Partnership for 21st Century Learning.Framework for 21st Century Learning. 2001. Официальный сайт Partnership for 21st Century (URL: http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf 20.03.2016).
22. *Иванова С. Б.* Личная эффективность на 100%: Сбросить балласт, найти себя, достичь цели. М.: АльпинаПабlishер. 2012. 208 с.
23. *Smith G. F.* Thinking skills: The question of generality // Journal of Curriculum Studies. 2002. С. 659–678.
24. *Лапыгин Ю.* Системное решение проблем. М.: Эксмо. 2008. 336 с.
25. *Гейн А., Некрасов В. П.* Об одной модели метапредметных связей как механизме развития когнитивных компетенций выпускников вузов // Известия Уральского федерального университета / Сер. Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 1. С. 87–95.
26. *Роуа G.* How to Solve It. Princeton University Press. 2015. 288 с.
27. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. Под ред. Матюшкина А. М. М: Прогресс.1965. С. 86–234.
28. *Dewey J.* How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: Health.1933. 301 с.
29. *Lipman M.* Thinking skills fostered by philosophy for children // Thinking and learning skills: Relating instruction to research. Hillsdale, N.J.: Earlbaum. 1985. С. 83–108.

30. *Norris S.* Synthesis of research on critical thinking // *Education Leadership*. 1985. 42(8) C. 40–45.
31. *Dauer F.* *Critical thinking: An introduction to reasoning*. New York: Oxford. 1989. 352 c.
32. *Epstein R.* *The pocket guide to critical thinking*. New York: Wadsworth. 2000. 91 c.
33. *Kurfis J.* *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington D. C.: Association for the Study of Higher Education. 1988. 164 c.
34. *Mayer R. E.* Problem solving. B P. A. Alexander // *Handbook of educational psychology* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006. C. 287–303.
35. *Mayer R. G.* *The critical thinker*. New York: William C. Brown Communications. 1990. 80 c.
36. *Brookfield S.* *Developing Critical Thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1987. 312 c.
37. *McPeck J.* *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press. 1981. 170 c.
38. *Ennis R.* Critical thinking assessment // *Theory into Practice*. 1993. 32(3). C. 179–186.
39. *Lai E. R.* *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, Canada: National Council on Measurement in Education. 2012. 66 c.
40. *Binkley M. E.-R.* Defining twenty first century skills. B B. M. P. Griffin // *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer. 2012. C. 17–66.
41. *Bissell A.* A new method for assessing critical thinking in the classroom // *BioScience*. 2006. 56(1). C. 66–72.
42. *Garrison D.* *Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis of Responsibility and Control Issues* // *Adult Education Quarterly*. 1992. 42(3) C. 136–148.
43. *Sternberg R. J., Davidson J. E.* *The psychology of problem solving*. 2003. 408 c.
44. *Sternberg R.* How can we Teach Intelligence? // *Education Leadership*. 1984. 55(1). C. 38–48.
45. *The Association of College and Research Libraries.* *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: The Association of College and Research Libraries. 2000. 18 c.
46. *Zurkowski P. G.* *The information service: Environment relationships and priorities*. Washington D. C.: National Commission on Librarians and Information Science. 1974. 30 c.
47. *Katz I. R.* Information and communication technology (ICT) literacy: Integration and assessment in higher education // *Systemics, cybernetics and informatics*. 5(4). 2007. C. 50–55.

48. *Norton F. W.* Understanding information literacy: a primer. UNESCO. 2008. 103 c.
49. *Garner S. D.* High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning. Alexandria, Egypt: UNESCO. 2006. 87 c.
50. *Bundy A.* Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice, 2nd ed. Library Publications: University of South Australia. 2004. 48 c.
51. *Rosen Y.* Computer-based Performance Assessment of Creativity Skills: A Pilot Study. Pearson. 2013. 31 c.
52. *Kuncel N. H.* Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions // *Current Directions in Psychological Science*. 2010. 19(6). C. 339–345.
53. *Moss P. A.* Investigating the validity of a locally developed critical thinking test // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 1991. 10(3). C. 17–22.
54. *Bonk C. J.* Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum // *Journal of Accounting Education*. 1998. 16(2). C. 261–293.
55. *Fischer S. C.* Critical thinking training for army officers, volume 2: A model of critical thinking. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences: Arlington, VA. 2009. 207 c.
56. *Hestenes D. W.* Force Concept Inventory // *The Physics Teacher*. 1992. 30. C. 141–151.
57. *Cummings L.* Pragmatics: A multidisciplinary perspective. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2005. 336 c.
58. *Leclerc O., Moldoveanu M.* Five routes to more innovative problem solving. 2013. Официальный сайт McKinsey (URL: http://www.mckinsey.com/insights/strategy/five_routes_to_more_innovative_problem_solving 20.03.2016).
59. *Blixrud J.* Project SAILS: Standardized assessment of information literacy skills // *A Bimonthly Report on Research Library Issues & Actions*. 2003. C. 18–19.
60. ETS. iSkills Assessment. 2008. Официальный сайт ETC (URL: <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.1488512ecfd5b8849a77b13bc3921509/?vgnextoid=159f0e3c27a85110VgnVCM> 20.03.2016).
61. *Catts R.* Information Literacies and Lifelong Learning: Keynote Address. Boras, Sweden: Motesplats Infor Framtiden (Swedish Library Association Annual Conference). 2005.
62. *O'Connor L. G.* Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills // *College and Research Libraries*. 2002. 63(6). C. 528–543.
63. American Library Association. Information Literacy Standards. 2005. Официальный сайт American Library Association (URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm> 20.03.2016).

CORRESPONDING EXPECTATIONS OF TOMORROW: SEARCHING FOR THE CONTENT OF KEY COMPETENCES AND THEIR EVALUATION

O. A. PODOLSKIY, V. A. POGOZHINA

Today experts share the opinion that the cognitive competencies development level determines the formation of long-term life perspectives and results. In many studies, the experts allocate problem solving, information literacy, and critical thinking as key competencies. Nevertheless, there are still a lot of gaps in the definition of the specified competencies components and in the field of their evaluation. The aim of this work is to analyze the above competencies, their determination in the context of different conceptual approaches and their relevance to university graduates and working population. In conclusion the main difficulties encountered when developing assessment tools for the identified core competencies.

Key words: competence assessment, key competencies, problem solving, information literacy, critical thinking, graduates, higher education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Подольский Олег Андреевич – PhD, кандидат психологических наук, руководитель группы “Проектирование обучения и развитие компетенций”, Института Образования Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”. Тел. +7-916-799-36-76. E-mail: opodolskiy@hse.ru.

Погожина Варвара Андреевна – аналитик, аспирант Института Образования Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”. Тел. +7-916-588-89-92. E-mail: Varvara.pogozhina@gmail.com.

КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ И РАБОТА С КАТЕГОРИЕЙ СЛОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ В СВЕТЕ РАЗЛИЧНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Д. Н. КОЖЕВНИКОВ

(Центр средств обучения ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: rao721@ya.ru)

В статье рассмотрены некоторые следствия процессов глобализации и информатизации (появления цивилизации информации), которые характеризуются изменением способов и сферы взаимодействия человека с внешним миром; показано формирование когнитивных барьеров, связанных с категорией сложности и с появлением когнитивных технологий; сделаны выводы о необходимости учиться преодолевать существующие когнитивные барьеры с помощью создания когнитивных инструментов для работы с категорией сложности в свете доминирующего типа научной рациональности – постнеклассического этапа развития научного знания.

Ключевые слова: когнитивные технологии, когнитивные барьеры, категория сложности, полисемия, междисциплинарные коммуникации, трандисциплинарный метаязык, мультидисциплинарные дидактические комплексы средств обучения, постнеклассический этап развития знания, сфера взаимодействия, полимодельные интерпретации, информационная насыщенность, интерактивность.

Появление когнитивных технологий (КТ) – закономерное следствие процессов глобализации и информатизации (появления цивилизации информации), которое характеризуется изменением способов и сферы взаимодействия человека с внешним миром. Это своеобразный ответ на вызов современности, на запрос создания мыслящего в открытых системах человека – на запрос широкого сознания. Стратегически система, развивающая мышление, должна отвечать на государственный запрос. Ранее запрос был более узкий: создание ячейки общества, элемента или кирпичика в деле социального или государственного устройства. Сейчас этот запрос меняется. В современном бурно изменяющемся мире неясны цели и неизвестны угрозы, в связи с этим запрос расширился. Реализация такого нового широкого запроса возможна только в условиях открытой системы.

В более узком утилитарном смысле когнитивные технологии можно считать следствием появления задачи выживания и безопасности жизнедеятельности. Должны быть созданы защитные фильтры на пути информационных потоков, определены критерии выбора, отвечающие на вопросы управления: “Что, как, где, для чего?”. Когнитивные

технологии используют высокие гуманитарные технологии: работа с ценностями, идеологиями, мотивацией, мотивационной устойчивостью, использование нейро-лингвистического программирования (в том числе и защита от него), интерактивные компьютерные программы и тесты, использование новых понятий. Освоение и использование когнитивных технологий является одной из доминирующих тенденций и требованием современности.



Рис. 1. Место когнитивных технологий в обучении

Из показанной на рис. 1 схемы следует, что когнитивные технологии (или их словесные и образные прототипы) использовались и ранее, объединяя в сознании индивидуума содержание, среду и средства обучения. Сейчас настало время выделить КТ в отдельную категорию и далее рассматривать их в качестве самостоятельного обучающего компонента. Когнитивная педагогическая технология – технология, основной задачей которой является организация и реализация в образовательном процессе воспроизводимой и гарантирующей результат когнитивной деятельности школьников, сопряженной с преодолением естественного когнитивного барьера темы или вопроса учебной программы.

На пути освоения КТ возникают препятствия или когнитивные барьеры. В существующей философской психолого-педагогической литературе нет общепринятой трактовки понятия “когнитивный барьер”, а также классификации когнитивных барьеров. В психолого-педагогических науках в широком смысле когнитивный барьер понимается как отраженное в сознании внутреннее препятствие. В данном случае понятие “когнитивный барьер” следует трактовать как интегральное препятствие в реализации когнитивной деятельности обучающегося в виде совокупности трудностей, предстающих в ощущении сложности

интегрального препятствия. Когнитивный барьер может возникнуть из мысленного, эмоционального или психологического затруднения, возникающего в процессе обучения или освоения нового знания, умения или навыка, отражающегося в сознании учащегося в виде препятствия установлению смыслового соответствия сознания и объективных условий или способов деятельности.

В норме учащиеся осваивают знания и учебную деятельность, адекватно реагируя на возникающие в ее процессе когнитивные барьеры, выбирая конструктивную стратегию их преодоления. Само собой так происходит не всегда, в большинстве случаев такому способу реагирования необходимо учить. Существуют различные способы и приемы, систематизация которых и проверка их работоспособности может представлять собой систему “прикладных когнитивных технологий”. Сформировать ее у каждого ученика, с учетом его индивидуальных особенностей – это задача учителя. В этом смысле когнитивные барьеры являются уже не помехой обучения, а рабочим инструментом. В частности, когнитивные барьеры могут быть инструментом тестирования состояния ученика. Например Л. А. Ларченковой построена “барьерная” модель обучения физике, в описании которой она утверждает, что: “возникновение психолого-познавательных барьеров неизбежно, это реальность, с которой необходимо считаться. Поэтому не затруднения нужно устранять ради решения задач, а использовать задачи для диагностики, профилактики, преодоления психолого-познавательных барьеров” [1]. Выбор учебных действий и операций также является когнитивным барьером. Формирование у обучаемого саморефлексии, при наличии которой он способен критически рассматривать особенности своих мыслительных действий, способствует преодолению когнитивного барьера.

Одно из следствий процессов глобализации в обучении – появление медиапосредника между учителем и обучаемым. Этот посредник ускоряет и облегчает общение, открывает новые возможности (в том числе и дистанционные) для одновременной коллективной работы в медиа-сообществах. Но он же создает барьер для общения. Появляются затруднения в создании образа (и даже ощущения) реальности происходящего и изучаемого. Обучаемый общается с большим количеством абонентов, но через посредника, т.е. реальным контактом для него является только медиасреда. Сам учитель в таких условиях теряет влияние и становится консультантом или организатором (если не сказать администратором) процесса обучения.

Отмена границ и стремление к открытости при изучении отдельных исторически дисциплин натывается на когнитивные барьеры. Помимо субъективных или индивидуальных, определяемых психологическими особенностями учащихся, существуют и объективные когнитивные

барьеры, связанные с разницей аксиом, приемов и общих подходов к изучению различных учебных дисциплин. Например, полисемия (многозначность) понятий и терминов. Этот барьер обнаруживает себя при создании междисциплинарных и мультидисциплинарных комплексов средств обучения. Преодолеть его можно тем же средством, с помощью которого создаются мультидисциплинарные комплексы, а именно коммуникациями. Такими коммуникациями, которыми создается общий тезаурус и метаязык. По мнению Е. Н. Князевой: “Трансдисциплинарные когнитивные стратегии становятся возможными и действенными только тогда, когда вырабатывается общий трансдисциплинарный язык – метаязык” [2: 376]. Также когнитивным барьером является сама категория сложности. Сложность – понятие многогранное, неоднозначное и противоречивое. Работа со сложностью проблематична тем, что видов сложности много, они взаимосвязаны и не имеют четкой границы. Кроме того, сложность может быть как объективной, так и субъективной, так как в центре современной парадигмы развития поставлен субъект с его особенностями, предпочтениями и качествами.

Понятие “категория” определяется как наиболее общие, фундаментальные понятия, являющиеся формами и устойчивыми организующими принципами мышления. Сложность все чаще используется в качестве фундаментального понятия, она становится организующим принципом мышления. Значит ли это, что сложность становится категорией?

Сложность не только становится новым многогранным понятием, в ее развитии, превращениях и трансформации выявлены закономерности (проявление действий законов). Например, процесс изменения качества или трансформирование сложности заключается в том что, устраняя сложность в одном месте, мы добавляем ее где-то в другом. Если нам кажется, что этого не происходит, то, скорее всего, мы просто пока чего-то не видим и не осознаем. Сложность никогда не уходит без следа, она трансформируется и сохраняется в виде других видов сложности. Условно это можно считать законом сохранения сложности.

Также сложность имеет свойство накапливаться. Как всякое явление сложность подвержена действию диалектических законов (законов философии), в частности “переходу количества в качество”. Чрезмерное накопление сложности приводит к хаосу и регулируется при наличии жестких внешних или внутренних ограничений процессами, которые мы называем самоорганизацией.

Самая сложная вещь в мире – это простота. И самый сложный путь – к простоте! Как в известном афоризме: “Усложнять – просто, а упрощать – сложно”. Сложность порождает проблемы. Для решения сложных задач необходимы сложные методы! С помощью примитивных

и устаревших средств задачу тоже можно решить, но решение может оказаться куда более сложным для восприятия и понимания.

Существует еще и проблема измерения сложности. Непонятно, как количественно измерять сложность. Мы даже не знаем, насколько это возможно. Но, вероятно, уже необходимо, имея в виду проблему сложности обучения. Как правильно обучать людей, перекладывая сложность из одной головы в их головы, а также и в используемые ими когнитивные инструменты? Это важно, так как “примитивными мозгами сложные задачи просто не решаются”. Иначе говоря, мыслить категориями сложности надо учиться!

Сложность – это неизбежный атрибут современного знания и ее освоение – необходимое средство для формирования современного открытого сознания, являющимся характерным для современного “постнеклассического” периода развития знания. Рассмотрим изменение отношения к сложности в различных периодах развития знания (или в условиях доминирования различных исторических типов научной рациональности).

Разделение на различные исторические типы научной рациональности и их взаимоотношения со сложностью замечательно представлены В. С. Степиным [3: 37–41]. В соответствии с принятым разделением постнеклассическая эволюционная парадигма развития характеризуется активным использованием различных ментальных схем и структур конструкций знания. А это связано с изменением способов и сфер взаимодействия человека с внешним миром. Символически особенности взаимодействия человека с миром на различных этапах развития знания можно изобразить в виде последовательности сфер, неравномерно расположенных не только вокруг человека, но и интегрированных в него (см. рис. 2).

Внешняя сфера взаимодействия, охватывающая всего человека (и выделенная на рис. 2 светло-серым цветом), обозначает наследие классического этапа развития человеческого знания, характеризующегося отделенностью человека от природы, приводящая его к задаче завоевания власти над природой, ее покорения и эксплуатации, что ставит приоритетом техногенный облик цивилизации и приводит к экологическим проблемам.

Вторая сфера (выделенная серым цветом на рис. 2) охватывает человека на уровне коленей и локтей. Она имеет меньший размер, чем отражает неклассический период развития, характеризующийся не только управлением природой, но и осознанием собственного влияния на якобы “бесконечные кладовые природы”, выяснением ее хрупкости, динамической природы гомеостаза, в который сам человек оказывается включен! За пределы этой сферы простираются ноги и руки человека, показывая этим включенность самого человека и “дела его рук”

в бывший ранее для него “внешним” мир и его закономерности. В экспериментальной физике это находит свое отражение в виде влияния экспериментатора на результаты эксперимента.

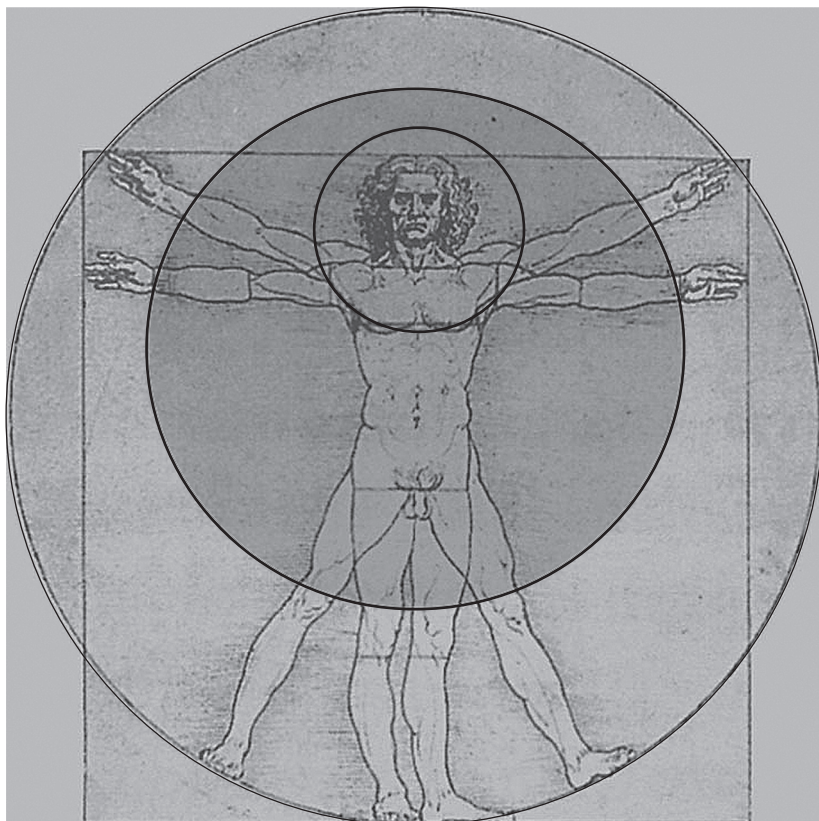


Рис. 2. Сферы взаимодействия человека с миром на разных этапах развития знания

Третья сфера взаимодействия, имеющая еще меньший размер (выделенная на схеме 2 темно-серым цветом), обозначает, что граница включения человека в мир в постнеклассическом периоде развития знания продвигается уже внутрь человека. Граница включения человека в мир в третьем, или постнеклассическом периоде развития знания, показывает то, насколько человек более интегрирован в мир, чем это было принято считать ранее. Мысль человека вплотную соприкасается с внешним миром и влияет на него, подчас неосознанно, что требует самоконтроля не только в действиях (что считалось достаточным еще

в неклассическом периоде развития), но и в мышлении, и в эмоциях! На рисунке это показано тем, что в малую сферу “взаимодействия с миром” попадает только голова и сердце образа человека. Личным у человека (вне сферы взаимодействия с миром) остается только голова и сердце, остальное все растворено в мире или является внешним, относительно внутреннего мира человека. Именно эта сфера (мыслей и эмоций субъекта) сегодня становится полем взаимодействия с внешним миром. Именно это является полем действия когнитивных технологий.

Сложность знания из субъективной характеристики превращается в системное свойство. Необходимо учиться оперировать со сложностью и преодолевать когнитивные барьеры, связанные со сложностью. Не следует ее бояться или обходить стороной, тем более, что “...мозг растет в основном тогда, когда с задачей справляются неправильно, а не правильно” [4].

Когнитивные технологии (КТ) облегчают работу и оперирование со сложностью. И конечно, КТ (когнитивные технологии) влияют на процесс обучения и активно в нем участвуют. Преодоление когнитивных барьеров происходит проще и быстрее с использованием КТ. Особенно это заметно при формализации действий учителя. При парадигмальных изменениях в сфере обучения (передачи и создания условий для усвоения учебного материала) меняется не только алгоритм действий учителя, но объем и качество учебного материала. Изменения качества учебного материала можно показать в условиях различных (исторических) типов научной рациональности на примере фрагмента учебной темы “Строение вещества”, использующей различные модели элементарной частицы – электрона. Представления времен **классической** физики: элементарная частица – это корпускула (частица), очень малого размера, имеющая массу и размер (очень малые, но отличные от нуля). С точки зрения **неклассической** физики элементарная частица имеет и корпускулярные (как частица), и волновые свойства. Масса и заряд определены, размер и координаты неопределенные. Частица подчиняется принципу неопределенности Гейзенберга (либо координаты, либо импульс неопределимы до определенной величины, описываемой с помощью постоянной Планка). Это так называемый вероятностный подход. С позиции **постнеклассики** физики акт наблюдения за частицей изменяет ее параметры.

Описывать частицу с помощью простых моделей (типа маленького шарика, ведущего себя вероятностным образом) сложно! Сложно рассчитывать поведение такого объекта и его взаимодействия с другими объектами. Необходимо ввести сложность на уровень модели. Модель станет содержать в себе сложность, но при этом существенно упростятся алгоритмы ее расчетов и прогнозирования поведения, т.е. ее

использование. Примером могут служить кольцеобразные модели атомов и молекул, дидактические возможности которых могут решить существующую проблему неполноценности содержания обучения, порожденную либо малой информационной емкостью, либо сложностью и избыточной противоречивостью традиционно используемых моделей. О кольцеобразных моделях и фрагментарных изменениях содержания обучения, связанных с их использованием рассказано в [5: 21–34].

Содержание частично изменяется, что связано как с введением в обучение новых моделей, так и новых методик работы со сложными системами. Наряду с удобствами использования моделей, сложность обучения тем не менее повысится. Компенсировать сложность можно использованием интерактивного (и частично игрового) аспекта модели. Например, можно использовать двойное цветовое кодирование колец, обозначающих электроны. Используются кольца, окрашенные в красный или синий цвета (или в разные цвета с разных сторон как кольцевой магнит), что подразумевает наличие магнитных свойств и позволяет провести модельный эксперимент по проверке устойчивости некоторых электронных оболочек атома. А это имеет большое значение при моделировании сложных электронных оболочек, как это показано на рисунках (см. рис. 3, 4).



Рис. 3. Обозначение свойства спин или магнитных свойств электронов в кольцеобразной модели электронной оболочки из 18-ти электронов



Рис. 4. Обозначение свойства спин или магнитных свойств электронов в кольцеобразной модели завершенной электронной оболочки из 32-х электронов

В таком упрощенном виде (каждый электрон представлен в виде кольца, простой формы обозначения тора) обеспечивает возможность ее использования даже в ранних пропедевтических вводных курсах естествознания. Важным является не только наглядность модели, но и возможность ее использования в любом из различных

исторических типов научной рациональности, что позволяет преодолевать когнитивные барьеры, связанные со сложностью изучаемого материала.

Выводы:

1. В свете появления когнитивных технологий (КТ) как следствия процессов глобализации и информатизации назрела необходимость учиться преодолевать существующие когнитивные барьеры.
2. Оформление сложности как категории требует создания когнитивных инструментов для преодоления когнитивных барьеров.
3. Работа со сложностью возможна и даже необходима в свете доминирующего типа научной рациональности – постнеклассики.

Список литературы

1. *Ларченкова Л. А.* Построение “барьерной” модели обучения физике // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). (URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2088.htm> 20.03.2016).
2. *Князева Е. Н.* Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-традиция, 2007. 592 с.
3. *Степин В. С.* Исторические типы научной рациональности и их отношение к проблеме сложности // Синергетическая парадигма. Синергетика инновационной сложности. М.: Прогресс-традиция, 2011. 496 с.
4. *Катчлоу Т.* Как научить детей не сдаваться? Перевод: Tracy Cutchlow. Why Some Kids Try Harder and Some Kids Give Up. (URL: http://www.huffingtonpost.com/tracy-cutchlow/why-some-kids-try-harder-and-some-kids-give-up_b_5826816.html 20.03.2016).
5. *Кожевников Д. Н.* Использование моделирования в обучении в контексте понимания и усвоения категории сложности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. № 3, М.: МГУ, 2015. С. 21–34.

COGNITIVE BARRIERS AND WORK WITH CATEGORY OF COMPLEXITY IN TRAINING IN THE LIGHT OF VARIOUS HISTORICAL TYPES OF SCIENTIFIC RATIONALITY

D. N. KOZHEVNIKOV

In article some consequences of processes of globalization and informatization or emergence of a civilization of information which are characterized by change of ways and spheres of interaction of the person with the outside world are considered; formation of the cognitive barriers connected with category of complexity and with the advent of cognitive technologies is shown; conclusions are drawn on need to learn to break the existing cognitive barriers by means of creation of cognitive tools to work

with complexity in the light of dominating like scientific rationality – postneklassik.

Key words: cognitive technologies, cognitive barriers, category of complexity, polysemantism, interdisciplinary communications, transdisciplinary meta language, multidisciplinary didactic complexes of tutorials, post-nonclassical stage of development of knowledge, sphere of interaction, polymodel interpretations, information saturation, interactivity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кожевников Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра средств обучения ФГБНУ ИСРО (Федеральное государственное бюджетное научное учреждение “Институт стратегии развития образования Российской академии образования”). Тел. +7 (495) 625-28-90, +7903710-11-85. E-mail: rao721@ya.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КНР: ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ

О. А. МАШКИНА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fro.mgu@mail.ru)*

В статье рассматриваются причины, приведшие к поляризации общеобразовательной и профессиональной подготовки в системе образования КНР.

Ключевые слова: профессиональное образование, академический сектор, экономические и социальные запросы, безработица, текучесть кадров, структурный дисбаланс.

Ускоренное развитие образования стало предпосылкой модернизационного процесса в Китае в последней четверти XX в. В 1990-е гг. 9-летнее общее среднее образование (средняя школа низшей \ первой ступени – СШНС) превратилось в обязательную норму для всех детей в возрасте до 15 лет. Это ознаменовало важный этап на пути обеспечения равных стартовых возможностей для молодежи, вступающей в трудовой возраст. Несмотря на то, что обучение сверхобязательного уровня в 1990-е гг. стало платным, численность обучающихся в обоих секторах старшей ступени средней школы – академическом и профессиональном – неуклонно росла.

“Закон КНР о профессиональном образовании”, утвержденный в мае 1996 г., закрепил стратегическую направленность реформ на расширение масштабов обучения в системе среднего профобразования (СПО). Тем самым руководство страны старалось решить сразу несколько задач: снизить безработицу среди выпускников школ; повысить техническую квалификацию среди первично занятых силами территориальных органов управления и бизнеса без привлечения государственного финансирования; теснее увязать спрос и предложение на местных рынках труда. В 1999 г. министерство образования КНР выделило 20 млн. юаней на “План реорганизации учебного процесса и создания новых учебников для профессиональной школы”. В СПО начали вводить обновленные учебные программы, расширялась и номенклатура получаемых в СПО профессий. В общей сложности были составлены учебные планы по 80 специальностям, написаны свыше 1000 учебных пособий, подготовлены более 100 учебных компьютерных программ [1: 23].

Однако, несмотря на предпринимаемые государством усилия, профессиональное образование не стало популярным у населения. Доля учеников профессионального сектора старшей школы, достигнув в 1996 г. 56,7%, стала год от года снижаться [1: 41; 2: 33]. Колебание численности обучающихся обусловлено рядом причин. СПО нацелены на подготовку среднетехнического персонала в первую очередь для нужд крупных заводов, в то время как промышленный сектор Китая на 99% состоит из предприятий среднего, малого и сверхмалого типа, где профессиональные и общенаучные знания мало востребованы. Как свидетельствуют данные обследования, уровень образования 60% работников средних и малых предприятий в 2012 г. не превышал СШНС [3: 32]. Помимо трудностей с трудоустройством, другой причиной низкой популярности СПО является отсутствие или минимизация в их программах общеобразовательных дисциплин. Из-за этого выпускники средних профучилищ до последнего времени были лишены возможности поступать в вузы на академические программы бакалавриата. В результате в китайском обществе утвердился стереотип: “хорошие ученики” поступают в среднюю общеобразовательную школу второй ступени (СШВС), а “плохие ученики” идут в профессиональные школы.

Как признают китайские исследователи, “среднее профессиональное образование, которое первоначально задумывалось как механизм предоставления выбора, превратилось, по сути, в механизм отбраковки школьников” [4: 142]. Чтобы переломить неблагоприятную тенденцию, китайское правительство в 2005 г. приняло решение установить равную квоту приема в профессиональную и общеобразовательную старшую среднюю школу. Это постановление, известное как “директива добиться соотношения 1:1”, была названа китайскими учеными “искусственной попыткой реабилитации неконкурентного профессионального образования и обеспечения набора учеников в ПТУ за счет учеников, выбравших среднюю школу второй ступени” [4: 155].

Положение с профессиональной подготовкой сельской рабочей силы обстоит еще хуже. Значительная часть крестьян владеет очень маленькими участками земли. В деревне преобладает ручной и слабо механизированный труд. Отсутствие современной техники и научных знаний компенсируется традиционно высоким мастерством и опытом крестьян. В 2005 г. только 77% сельских тружеников закончили начальную или обязательную среднюю школу низшей ступени (СШНС), а 16% оставались неграмотными [5: 70]. По прогнозам китайских экономистов, чтобы повысить производительность сельскохозяйственного труда, необходимо за 40 лет снизить численность занятых в сельском хозяйстве с 310 млн. до 31 млн. [6: 12]. Грандиозная задача, если учесть, что в настоящее время деревню в поисках временной работы в городе уже покинули более 250 млн. крестьян.

Предстоит не только грандиозное перемещение рабочей силы, ее переобучение, но и кардинальная ломка всего уклада жизни сельского населения, патриархальных представлений и базовых ценностей. К отсутствию экономических стимулов и финансовых средств, следует также добавить неразвитость культурных потребностей крестьян, дефицитность и низкое качество самой образовательной среды деревни. В 2009 г. только 1/3 сельских учителей закончили средний или высший педагогического колледж, остальные – это выпускники средних сельских школ, которые повышают свой образовательный ценз через переподготовку без отрыва от производства, путем “естественного перехода и отбора лучших на месте работы”. С 2009 г. государство взяло на себя расходы по обучению студентов в сельскохозяйственных ПТУ, благодаря чему численность студентов в них за один год выросла с 290 до 749 тыс. чел. [7: 111]. Тем не менее, как показывает обследование, недавно проведенное китайскими учеными совместно с коллегами из ВШЭ, сельские выпускники СШНС стремятся продолжить образование в СШВС или поступить в городские профессиональные школы технического профиля [4: 150].

Современное среднее профессиональное образование отражает противоречия не только экономического, но и социального развития Китая на нынешнем этапе. С одной стороны, благодаря ПТУ десятки миллионов 15-летних подростков, которым невысокие академические успехи не позволили бы продолжить обучение в СШВС, получили возможность отсрочить свой выход на рынок труда и приобрести профессию. С другой стороны, отсутствие горизонтальной интеграции между академическими и профессиональными программами средней школы закрепляет раннюю узкую специализацию выпускников ПТУ и препятствует их дальнейшей социализации.

Разделение учащихся на “хороших” и “плохих” только потому, что они обучаются в школах разного типа, несправедливо. Китайские дети известны своим усердием и послушанием. Скорее можно говорить о “хороших” и “плохих” школах. Обязательное 9-летнее школьное образование, предшествующее диверсификации средней школы, стало всеобщим, но не одинаковым по качеству. Сохраняется огромная разница между школами в городе и деревне, мегаполисе и уездном городе, богатых и бедных районах страны. Очевидно, что подросток, обучавшийся в слабой СШНС, имеет гораздо меньше шансов выдержать конкурентную борьбу при поступлении в СШВС. Также очевидно, что семьи с высокими доходами и социальным статусом могут создать своему ребенку более благоприятные условия для успешного продвижения по образовательной лестнице. Получается, что государство в своих интересах решает, кому, когда и в каком объеме дать образование, а общество в силу сложившихся иерархических представлений и неразвитости

гражданских позиций допускает дискриминацию в отношении тех, кто незащищен и беден.

Сохранение ограничений на ступени старшей средней школы можно объяснить нехваткой средств у государства на решение всех неотложных в данное время задач развития, однако дальнейшее закрепление образовательной сегрегации приведет к срыву планов повышения уровня развития производительных сил в будущем. Нынешняя система среднего профессионального образования ориентирована на подготовку ремесленников, получающих навыки автоматического выполнения определенного набора профессиональных действий. Для перехода к новому технологическому укладу требуются работники другого типа, способные разбираться и управлять сложными технологическими процессами. Новые экономические и социальные запросы обусловили выдвигание иных установок и учебных задач, которые нашли выражение в стратегии развития образования на 2010–2020.

Приоритетными направлениями реформы СПО в Стратегии 2010–2020 стали следующие: повышение качества обучения в ПТУ, установление тесного взаимодействия между учебными заведениями и предприятиями, усиление переподготовки кадров без отрыва от работы, акцент на обеспечении кадрами сферы услуг. Для сельского образования по-прежнему сохраняет актуальность задача повысить общеобразовательный уровень крестьян, научить их разбираться в технике, обучать новым формам организации и управления хозяйством, наладить профессиональную подготовку, необходимую для перемещения излишков рабочей силы из деревни в город. Государство намерено и далее всемерно поддерживать паритет в численности учащихся общеобразовательного и профессионального секторов средней школы. Для того чтобы привлечь больше молодежи в СПО, предполагается постепенно освобождать учащихся системы профобразования от оплаты и увеличивать объемы материальной помощи учащимся из бедных семей.

В Стратегии 2010–2020 также запланированы меры по выравниванию качества обучения, в том числе, предоставление материально-финансовой и кадровой помощи развитию старшей средней школы в отсталых районах Центрального и Западного регионов страны, обновление и диверсификация программ и форм обучения в общеобразовательной школе с целью удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся и раскрытия их способностей. Для сближения двух секторов старшей средней школы в профессиональных школах увеличится набор общеобразовательных дисциплин по выбору, а в общеобразовательных школах, при наличии соответствующих материально-кадровых условий, будет внедряться профподготовка с учетом запросов местного рынка труда. Тем самым постепенно будет реализована модель дуальной подготовки [8: 16].

Происходящие в сфере китайского СПО изменения идут в русле общемировых тенденций. В профессиональном образовании развитых стран практически повсеместно действует принцип “прогрессирующей специализации”, предполагающий отбор и постепенное наращивание фундаментальных навыков и знаний для целых групп профессий и специальностей. Общее образование обеспечивает людей теми знаниями, которые отвечают потребностям современного общественно-экономического развития, поэтому техническое и специальное образование, полученное на базе общего среднего, позволяет легко интегрироваться в систему мировой экономики. Таким образом, увеличение общеобразовательного компонента в профессиональном образовании молодежи носит универсальный характер.

В большинстве европейских стран в 1990-е гг. для того, чтобы производственная сфера могла сохранить конкурентоспособность в условиях демографического спада, перед системой образования была поставлена задача повысить качество подготовки вступающих в трудовой возраст молодых людей. То же самое мы можем наблюдать в современном Китае. Снижение доли молодежи в структуре трудоспособного населения вследствие политики сдерживания рождаемости компенсируется более высоким уровнем их образования. В 2015 г. средняя продолжительность обучения населения в трудоспособном возрасте составляет 10,5 лет, а у тех, кто впервые выходит на работу – 13,3 лет.

Таблица 1

Показатели повышения качества рабочей силы [8: 43]

	2009	2015	2020
Среднее кол-во лет обучения населения в трудоспособном возрасте (годы)	9,5	10,5	11,2
Доля лиц, имеющих высшее образование среди людей в работоспособном возрасте (%)	9,9	15,0	20,0
Среднее кол-во лет обучения у вступающих в трудовую жизнь (годы)	12,4	13,3	13,5
Доля лиц имеющих уровень образования выше обязательного при первичной занятости (%)	67,0	87,0	90,0
Продолженное образование (без отрыва от производства) (млн. чел./раз)	166,00	290,00	350,00

За последние 7 лет, как свидетельствуют данные табл. 1, масштабы обучения и повышения квалификации занятого населения выросли более, чем на 50%. Китайское государство с 1990-х гг. активно внедряет дистанционное, теле- и радио-обучение, которым охвачены миллионы граждан, стимулирует вузы к организации просветительской деятельности среди местного населения. Вовлекая в обучение старшее поколение, государство не только повышает общенациональный уровень

подготовки рабочей силы, но и через старших, в первую очередь, женщин, развивает новые культурные потребности и у детей. Перекидывая мостки между регулярным и неформальным образованием, китайское руководство создает действенную систему непрерывного образования.

Таблица 2

Основные показатели развития образования на уровнях выше обязательного [8: 11]

Численность обучающихся, млн.чел.	2009	2015	2020
Средние школы второй ступени (СШВС),	46,24	45,00	47,00
в том числе,			
в средних проф. школах	21,79	22,50	23,50
Вузы (включая все категории обучающихся)	29,79	33,50	35,50
студенты вузов, в том числе:	28, 26	30,80	33,00
магистранты	1,40	1,70	2,00
бакалавры	14,06	15,20	16,20
учащиеся в секторе ВПО	12,80	13,90	14,80

1990-е гг. стали переломными не только для СПО, но и для высшего образования. Обучение в вузах стало платным и многоуровневым, менялась структура высшего образования. Принятый в 1998 г. Закон КНР “О высшем образовании” значительно расширил административные возможности вузов, в том числе, предоставив им возможность самостоятельно вести договорную проектно-научную работу и развивать академическую мобильность и научное сотрудничество внутри страны и за рубежом. За 30 лет с 1979 по 2013 гг. численность вузов выросла с 598 до 2491 [2: 52]. Для более четкой структуры финансирования и управления вузы разделили на три категории: центрального подчинения, провинциального и находящиеся под юрисдикцией местных властей.

В сектор элитного образования вошли университеты, финансируемые из госбюджета и объединенные в специальные программы развития: Проекты 211 и 985. В “Проект 211” в 1995 г. были отобраны 112 университетов, которые отвечали условиям ускоренного развития, т.е. обладали современной материальной базой и инфраструктурой для ведения учебной и исследовательской деятельности, квалифицированными научно-педагогическими кадрами, сформировавшимися научными школами и традициями. В 1998 г. в “Проект 985” были выделены 9 наиболее успешно модернизирующихся университетов, которые по примеру американских университетов, членов “Лиги Плюща”, призваны стать эталоном высокого качества образования. Их миссия – подготовиться к вызову глобальной технической революции, стимулировать развитие высшего образования, повысить уровень образования и научных исследований вузов [9: 198]. На ускоренное развитие приоритетных университетов государство выделило 30% от всей суммы ассигнований

сектора высшего образования [2: 9]. Благодаря массированным государственным мерам, направленным на повышение качества обучения и эффективности исследовательской деятельности, два вуза континентального Китая – университет Цинхуа и Пекинский университет поднялись на высокие позиции в мировых рейтингах. В репутационном рейтинге “The World Reputation Rankings” 2015 г. они заняли 26 и 32 места [10].

Остальные вузы были переподчинены провинциальным властям или функционируют на средства местных общин и частных лиц. Из 1170 вузов, реализующих академические программы, 412 были открыты еще до реформы 1999 г. Они нацелены на подготовку квалифицированных специалистов широкого профиля. 646 – это вузы, возникшие после 1999 г. Из новых вузов 256 созданы на общественно-государственные средства (гунбань), 94 – на коллективные и частные средства (миньбань), 4 – совместно с иностранными вузами, 292 – независимые частные вузы [2: 052,053]. Как и многие российские вузы, возникшие на гребне волны ажиотажного спроса населения на высшее образование, новые китайские вузы предлагают программы по модным специальностям, не обладая при этом необходимыми научно-педагогическими кадрами и учебно-методическим обеспечением. Выборочное обследование 43 локальных вузов показало, что более половины программ не соответствуют нормативам. Неудивительно, что выпускники локальных вузов не только неконкурентоспособны по сравнению с выпускниками университетов первого эшелона, но и менее востребованы местным рынком труда, чем выпускники высших профколледжей [2: 010].

В 2012 г. бакалавры составляли примерно 64% всех выпускников, из них только 11% окончили вузы “высшей категории”. Остальные 36% – это выпускники программ профессионального обучения, о которых и пойдет речь ниже.

Таблица 3

Прием в китайские вузы в 2011–2012 г. [11: 163]

Категория вузов	2011	2012
Всего зачислено (<i>млн.чел.</i>), в том числе:	6, 8	6,9
в университеты, входящие в “Проект 985”	0,2	0,2
в университеты, входящие в “Проект 211”	0,5	0,6
в обычные вузы на программы бакалавриата (<i>бэнькэ</i>)	3,6	3,7
в вузы системы ВПО на специализированные программы подготовки (<i>чжуанькэ</i>)	2,6	2,5
Доля студентов ВПО от общей численности всех принятых в вузы (%)	38	36

Пропорции между академическим и профессиональным секторами третичного образования неоднократно менялись, отражая экономические и социальные перемены в стране. В 1981 г. в университетах

обучалось 83%, а в системе ВПО 17% студентов [12: 62]. Из-за несбалансированности между структурой профподготовки и запросами рынка труда, предприятия были вынуждены использовать выпускников классических университетов в качестве техников и квалифицированных рабочих. Увеличение числа учащихся профессиональных колледжей не только позволяло удешевить подготовку узко специализированных кадров, но и создать новые учебные места. В 1990-е гг. в стране открылись 500 новых вузов, обслуживающих главным образом потребности местных рынков труда. В эти вузы, в отличие от классических университетов, стали принимать и выпускников СПО, благодаря чему у последних тоже появилась возможность повысить свой образовательный статус и профессиональную квалификацию. Кроме того, создание связи между средним и высшим звеньями профессионального образования позволяет подтянуть программы СПО до вузовских требований. Доля студентов профессионального сектора высшего образования к концу 1990-х гг. выросла до 50%. Однако в 2000-е гг. численность обучающихся ВПО вновь стала падать, а численность студентов общеобразовательных вузов расти.

Свидетельствует ли данная тенденция о том, что доминирование академического сектора подготовки над профессиональным обусловлено экономическими потребностями? Данные о кадровых потребностях рынка труда говорят о том, что в 2013 г. 80% выпускников высших профессиональных учебных заведений нашли работу сразу, в то время как 2/3 выпускников-бакалавров смогли трудоустроиться лишь в промежутке между полугодом и годом после окончания вуза [13]. К этому можно также добавить, что зарплаты выпускников средних и высших профессиональных колледжей растут быстрее, чем у выпускников общеобразовательных вузов.

Тем не менее, несмотря на столь ясные сигналы рынка труда, по мере роста масштабов университетского образования профессиональное образование все более теряет привлекательность в общественной шкале ценностей. В 2011–2012 гг. многие учреждения ВПО для выполнения плана приема были вынуждены принимать абитуриентов с очень низким проходным баллом [14: 92]. Типичной становится ситуация, когда, получив извещение о зачислении в высший профессиональный колледж, молодые китайцы выбирают другие жизненные траектории: кто-то повторно готовится к поступлению в вуз на академическую программу, кто-то уезжает учиться за рубеж, кто-то устраивается на работу.

На наш взгляд, к реальным причинам низкой популярности ВПО можно отнести следующие:

1. *Низкий социальный статус и ограниченная профессиональная мобильность выпускников сферы неакадемического высшего образования.* Бакалавры и выпускники колледжей отличаются не по зарплате,

а по статусу. Первые, как правило, занимают позиции офисных “белых воротничков”, вторые – “синих воротничков”. Анализ профессиональной мобильности выпускников колледжа показывает, что лишь немногим из них удастся продвинуться по служебной лестнице [14: 93].

2. *Неудовлетворенность выпускников колледжей условиями труда.* Как уже упоминалось, большинство китайских предприятий – это средние и мелкие предприятия, рабочие места на которых не требуют специальной подготовки вне рабочего места. Отучившись три года в высших профессиональных колледжах, молодые специалисты занимают одинаковые или даже более низкие карьерные позиции, чем выпускники общеобразовательных школ, не поступившие в вузы. В трех основных отраслях китайской экономики – промышленно-фабричной, торгового обслуживания и технического освоения – текучесть кадров составляет почти 30% [15: 13]. Инициаторами увольнения становятся как работодатели, неудовлетворенные качеством подготовки молодых специалистов, так и сами работники из-за своих завышенных ожиданий.

3. *Неравномерность социально-экономического развития страны.* Государственные заводы, расположенные в промышленных зонах Центрального, Западного и Юго-Западного регионах страны, испытывают перманентный дефицит инженерно-технических кадров. Однако молодые специалисты не желают ехать туда, поскольку там хуже условия жизни и ниже зарплаты, чем в мегаполисах Пекина, Шанхае и экономически развитых восточно-приморских городах. В 2013 г. 71% выпускников вузов обосновались в трех наиболее развитых зонах¹. На остальной обширной территории страны остались менее 30% выпускников того года [16: 52]. Несбалансированное распределение кадров по стране и несоответствие предложения спросу на рабочую силу определенной квалификации приводит к тому, что где-то сохраняется кадровый голод, а где-то на одно место претендует 100 человек. Если говорить точнее, то дефицит рабочей силы в первую очередь испытывают трудоинтенсивные предприятия, которые нуждаются в дешевой рабочей силе. Они не могут предложить выпускникам вузов и профколледжей достойную оплату. С одной стороны, уменьшение потока трудовых мигрантов из деревни приводит к нехватке рабочей силы, с другой стороны, многие выпускники вузов остаются безработными, так как не желают работать за гроши.

¹ В дельте реки Янцзы, включая г. Шанхай, пров. Цзянсу, Чжэцзян, Цзянси, Аньхой – 27,2%; в дельте реки Жемчужная (Чжуцзян), включая пров. Гуандун, Гуанси, Фуцзянь, Хайнань – 20,2%; в зоне Бохайского залива, включая г. Пекин, г. Тяньцзинь, пров. Шаньдун, Хэбэй, Внутренняя Монголия, Шаньси – 23,6%.

4. *Слабая заинтересованность предприятий традиционных отраслей промышленности в работниках, обладающих специализированными знаниями.* В г. Вэчжоу, центре производства экспортной продукции легкой промышленности, местный высший профессиональный колледж провел в 2012 г. опрос кадровиков 100 крупных, средних и малых предприятий с целью выяснить, какие навыки и компетенции наиболее высоко котируются при приеме молодых специалистов на работу. Среди значимых характеристик по мере убывания были отмечены следующие: интерес к работе и трудовой энтузиазм, чувство ответственности, профессиональная этика, честность, инициативность, преданность делу, дисциплинированность и инновационность [17: 97]. Как видим, профессиональные знания и опыт даже не упоминаются.

Это же обследование подтвердило, что ВПО не формируют у обучающихся необходимую деловую культуру и организационное поведение. В числе недостатков, мешающих успешному трудоустройству выпускников высших колледжей, кадровики назвали такие: апатия, отсутствие навыков планирования жизненной карьеры, неуверенность в себе, незнание основ деловой этики, неразвитое чувство ответственности и навыков работы в коллективе [17: 98].

Неразвитость социально-значимых характеристик личности обучающегося в равной мере свидетельствует о неудовлетворительном качестве обучения и о низкой самооценке самих студентов. Вряд ли большим преувеличением будет вывод о том, что китайские высшие и средние профессиональные колледжи становятся социальными институтами, которые закрепляют иерархию китайского общества. Обследование 1500 студентов высших профколледжей показало, что 80% учащихся являются выходцами из семей, стоящих ниже среднего класса: 25,5% происходят из семей мелких индивидуальных производителей, а 33% и 21,7% – из семей рабочих и крестьян. Очевидно, что дети из семей с низким социальным статусом и культурным капиталом имеют значительно меньше возможностей для вертикальной мобильности [14: 93–94].

Социальную иерархию китайские исследователи отмечают и в наличии внутри страны двух рынков труда: один – для выпускников университетов, которых берут на работу крупные современные предприятия, а другой – для выпускников ВПО, которые трудоустраиваются на средних и мелких предприятиях. Так, в среднеразвитой провинции Чжэцзян 69% выпускников высших профессиональных колледжей работают на предприятиях, где занято до 300 человек, в том числе, 1/4 – на мелких предприятиях, с численностью 50 работников [14: 92]. Выпускникам высших профессиональных колледжей труднее прокладывать себе дорогу, чем тем, кто учился в общеобразовательном университете.

Как показало обследование, на трудоустройство существенно влияет социальное происхождение выпускников. Сложнее всего найти работу оказалось выпускникам обычных вузов, выходцам из сельских семей. Доля трудоустроенных молодых горожан, окончивших обычный общеобразовательный вуз составила 88%, а их сельских сокурсников – 70%. Выпускники из городских семей устраиваются на более престижную работу. Из них 48% находят место в государственных или партийных организациях, 10% устраиваются в зарубежные фирмы, в то время как у выпускников вузов выходцев из сельской местности эти показатели значительно ниже: 31% и 2,5%. То же самое можно сказать и о разнице в зарплатах: 3443 и 2835 юаней. Эта разница главным образом прослеживается у выпускников-бакалавров обычных вузов, в то время как у двух других категорий выпускников она не так существенна [18].

Беспрецедентный рост масштабов среднего и высшего образования на рубеже веков привел к выбросу на рынок труда большого количества молодых людей, обладающих профессиональными знаниями и высокими амбициями. Однако из-за несбалансированности потребностей сферы занятости с номенклатурой профподготовки, они часто не востребованы на рынке труда. Если в 2008 г. безработица среди выпускников вузов составляла 9,1%, то к 2011 г. выросла почти в 2 раза (17,5%), а в 2012 г. уже более 1 млн. выпускников из 6,9 млн. чел. не могли найти работу в первые полгода после окончания вуза [15: 13]. 2013 г. стал очередным “самым трудным” для трудоустройства выпускников вузов.

Среди выпускников китайских вузов много тех, чьи профессиональные ожидания оказались неудовлетворенными. В результате выборочного обследования 268 тыс. выпускников 2013 г. была получена следующая картина трудоустройства. Из 7 млн. новоиспеченных специалистов через 3 месяца работали 91,8%, но через полгода численность выпускников, имеющих полную или частичную занятость снизилась до 81,8%. Среди оставшихся 2,3% были в процессе создания собственного бизнеса, столько же прекратили поиск работы или возможности продолжения учебы, 0,9% собирались продолжить обучение в магистратуре в стране или за рубежом [16: 52].

Многие китайские ученые еще 10 лет назад предсказывая возникновение трудностей с трудоустройством, называли следующие причины:

- стремительный увеличение масштабов высшего образования, неподкрепленное экономическими потребностями;
- завышенные ожидания выпускников;
- отсутствие взаимосвязи между структурой высшей подготовки и запросами работодателей.

Выражая неудовлетворенность разрывом в качестве обучения в вузах разных категорий, китайская пресса обвиняет, с одной стороны, малопrestiжные вузы в том, что те плодят безработных (более 30% их

выпускников не могут найти работу), а с другой стороны, уличают ведущие вузы в том, что они возвращают утонченных эгоистов [19: 26–27].

Как показывает анализ приведенных данных, с одной стороны, в КНР не хватает квалифицированных рабочих, а с другой наблюдается структурная безработица среди выпускников вузов. Невостребованные на рынке труда бакалавры идут обучаться в магистратуру и аспирантуру, рассчитывая тем самым повысить свои шансы на успешное трудоустройство по окончании послевузовского обучения. В то же время молодые люди, относящиеся ко второму поколению разбогатевших, часто превращаются в нахлебников у своих богатых родителей, не выдерживая конкуренции в образовании и на рынке труда. Впрочем, в последние годы структурная безработица становится столь угрожающей, что успешное трудоустройство может обеспечить только окончание престижного университета, входящего в Проект 985 или 211.

Чтобы переломить неблагоприятные тенденции и разбалансированность сферы подготовки и занятости с 2014 г. в КНР введена Программа “Перепрофилирование 600 местных вузов”, которая предполагает изменение не только формата локальных вузов, но и всего образовательного пространства, создание дуальной системы высшего профессионального и общего образования. Ученые предлагают, меньшинство университетов из высшего эшелона (категории 985+211) сохранить как научные модели, большинству университетов этой категории и хорошо зарекомендовавшим себя общеобразовательным локальным вузам придать научно-прикладной характер с акцентом на специализацию. Остальные местные общеобразовательные вузы и 100 образцовых профколледжей перепрофилировать на реализацию программ прикладного бакалавриата. Результатом реорганизации должно стать объединение в едином пространстве исследовательских, профессионально-технических вузов, устранение стратификации и дискриминации. Планируется, что в каждом сегменте высшего образования появятся первоклассные мировые университеты [2: 010].

Поступление на учебу и трудоустройство – это начальное и заключительное звено в единой цепи подготовки квалифицированных кадров. Казалось бы, востребованность выпускников на рынке труда является главным козырем в стратегии развития профессионального учебного заведения, но на практике вектор развития большинству вузов задают запросы семей и представления абитуриентов о том, что такое хорошее место работы. Согласимся с оценкой директора центра китайской науки и образования при факультете образовательных наук Гонконгского университета Дж. А. Постильоне, что дальнейшее реформирование системы высшего образования должно привести не только к изменению представлений людей о превосходстве традиционного академического образования, но и к переоценке культурного капитала, который

общество и работодатели приписывают обладателям профессионально-технического диплома [20: 25].

В новом веке КНР от производства продукции с низкой себестоимостью переходит к созданию высокотехнологичной экономики. В 2010 г. электронная продукция уже превысила 30% экспорта из Китая [21: 8]. Очевидно, что для развития инновационной сферы высокотехнологичного производства требуются иного качества кадры, чем те, которые обеспечили промышленный успех Китая на рубеже столетий. Возникла потребность в специалистах, обладающих широким кругозором, системными знаниями и умением работать на стыке разных областей, т.е. теми компетенциями, которые плохо формируют узкоспециализированные программы обучения. Но потребность в специалистах высокой квалификации достаточно ограничена.

Запросы государства относительно уровня и объема образования, как известно, определяются потребностями экономики. Образовательная политика Китая направлена на то, чтобы придать массовому образованию профессиональный характер, и одновременно обеспечить элитному образованию высокую мировую конкурентоспособность. Однако запросы общества относительно уровня и объема образования не в полной мере регулируются потребностями экономики и приоритетами государства, что и демонстрирует нам современный Китай.

Традиции мелкого частного предпринимательства в развитых и ряде развивающихся странах позволяют человеку, владеющему собственным, пусть и маленьким бизнесом, чувствовать личную и социальную значимость своего труда. Свобода выбора и достойное материальное вознаграждение сглаживают социальные различия. В странах, где долгое время сохранялась социальная дискриминация при поступлении в вузы, ограничение свободы передвижения в виде приписки к месту жительства, сильнее ощущалось стремление стать не только богатым, но и уважаемым. И в СССР, и в КНР долгое время формировались фальшивые ценности и искусственные барьеры в карьерном росте, поэтому окончание вуза было одной из немногих открытых дверей если не в клуб избранных, то к стабильному общественному положению. Стремление во что бы то ни стало поступить в вуз, даже если полученная профессия не сулит высоких заработков, порождает в китайском обществе устойчивое представление о самооценности университетского диплома.

Для того чтобы профобразование обрело высокий статус, оно должно обеспечивать выпускников знаниями и навыками, востребованными на сегодняшнем рынке труда, но одновременно создавать мотивацию и возможность для дальнейшего переобучения, позволяющего конкурировать за новые современные рабочие места, число которых растет по мере перехода страны от индустриальной к инновационно-технологической модели развития. Очевидно, что в современном Китае назрела

потребность в изменении модели профессиональной и психологической подготовки подрастающего поколения к производству технологически сложной и наукоемкой продукции, однако сохраняется противоречие между установкой правительства на подготовку специалистов, способных к созданию новых технологий и существующим дисбалансом в профессиональной подготовке, а также традиционными ценностями и культурой трудовой деятельности.

Список литературы

1. 中国教育绿皮书2000。Чжунго цзяюй луйпишу 2000 (Зеленая книга образования в Китае 2000). Пекин: Изд-во Образование и наука, 2000. 316 с.
2. 中国教育发展报告(2015)。教育蓝皮书。主编杨东平。社会科学文献出版社, 2015, 332页。Blue Book of Education. Annual Report on China's Education (2015). Chief-Editor Yan Dongping. Social Sciences Academic Press (China). 2015. 332 p.
3. Гун Шанбао. Судьбу китайской экономики определяет малый и средний бизнес. // Китай, 2012, № 4 (78), С. 31–32.
4. Хуан Бинь, Сюй Цайцунь. Какие факторы влияют на выбор профессионально-технического образования учащимися средних общеобразовательных школ в сельских районах Китая. // Вопросы образования, 2012 № 2. С. 140–158.
5. The 2006 Green Paper on Education in China. Пекин: Из-во “Образование и наука”, 2006. 234 с.
6. Журнал Китай, рубрика «Общество», 2012, № 6 (80). с. 12.
7. Yellow Book on Education in China 2011. China: Hubei Jiaoyu Chubanshe, 2011. С. 367.
8. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010–2020年) Гоцзя чжунчанци цзяюй гайгэ хэ фачжань гуйхуа ган яо (2010–2020 гг.) Среднесрочная и долгосрочная государственная стратегия реформы образования и планирования развития образования (2010–2020 гг.). 新华, 北京, 29/07/10 (URL: http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm 20.03.2016)
9. Ли Ланьцин. Образование для 1,3 миллиарда (Экс-вице-премьер КНР Ли Ланьцин на десятилетней работе реформы и развития китайского образования). Пекин, 2007. 611 с.
10. Two Chinese Universities Climbs up World University Reputation Rankings. (URL: http://www.chinadaily.com.cn/china/2015-03/12/content_19788078.htm 20.03.2016)
11. 中国教育蓝皮书。中国教育发展报告(2014)、杨东平主编。- 北京: 社会科学文献出版社, 2014. 328 页 (Чжунго цзяюй ланьпи шу 2014 (Синяя книга образования в Китае 2014). Пекин, 2014. с. 160–175.

12. *Машкина О.* Профессиональное образование в КНР. М: МАКС Пресс, 2004. С. 96.
13. *Yojana Sharma.* Major reform as 600 universities become polytechnics. // *University World News*, 12 June 2014, Issue No: 324.
14. *Zhang Yaoxiang.* Analysis on the Phenomena of “Better Employment, but Difficult Enrollment” in Vocational Education // *Educational Research*, 2013, N5, p. 90–95.
15. *Gu Shenzu, Wang Min, Li Rui.* Reform and Adjustment of Education in the Structural Condition and Employment // *Educational Research*, 2013, N5, p. 12–19.
16. Наиболее популярная специальность – Архитектура. Отчет о занятости выпускников Китая 2014. // *Китай*, 2014, № 7 (105), с. 52–53.
17. *Li Xiaojuan.* Research on the Evaluation of Quality Ability of Vocational College Students // *Educational Research*, 2013, N5, p. 96–103.
18. 李春玲. 90后大学毕业生就业状况调查. (URL: http://news.xinhuanet.com/local/2015-01/26/c_12741910520.03.2016)
19. *Цян Чжа, Ван Чуань.* Системные перемены в Китае. // *Международное высшее образование*, 2014, № 76, с. 26–28.
20. *Джерард А.* Постильоне. Китай: реформа «гаокао» (национальной системы всеобщих выпускных экзаменов) // *Международное высшее образование*, 2014, № 76, с. 24–26.
21. Внешняя торговля Китая. // *Китай*, 2012, № 4 (78), с. 8.

VOCATIONAL EDUCATION IN CHINA: ECONOMIC NEEDS AND SOCIAL EXPECTATIONS

О. А. МАШКИНА

The article analyzes the reasons for polarization of general education and vocational training in the education system of China.

Key words: vocational education, the academic sector, economic and social needs, unemployment, graduates` expectations, structural imbalance.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939-42-80. E-mail: olya-m@yandex.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Эволюция подходов к организации системы образования

Т. Ю. Студенова

(факультет психологии и педагогики МПГУ; e-mail: studenovatu@mail.ru)

Генетический подход к процессам формирования понятий разработан и представлен в трудах наших ведущих психологов (В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Л. Ф. Обуховой и др.). Данное исследование, находясь в общем русле этих теоретических положений, рассматривает процессы формирования понятий с другой точки зрения – психосемиотической. Такой подход обнаруживает другие принципы, этапы и способы учебной деятельности.

Ключевые слова: генетический подход, психосемиотический подход, интерпретация, структура, знаковая система, интериоризация, экстериоризация, модель, подтекст знаковой модели, классификация.

Важнейшими преимуществами российской системы образования традиционно считались следующие: единый методологический базис (общность учебных программ и учебников), преимущество комплексов “детский сад – школа”, “школа – вуз”, фундаментальная подготовка учащихся, высокие требования к качеству образования, развитие научных исследований в вузах и углубленная практическая подготовка специалистов. Эта образовательная модель реализовала требование общества воспитать личность с заранее заданными свойствами, стремилась создавать одинаковые условия для всех, основывалась на идее педагогического управления, без достаточного учета субъектного опыта ученика. Основная функция ребенка в такой модели обучения – исполнительская. Внешнее выражение этой системы – вербальные и коллективные методы воздействия. Отсюда такие черты образовательного процесса, как формальность, авторитарность, регламентированность, единообразие методов и форм обучения.

В настоящее время выдвинута другая образовательная парадигма – личностно-ориентированная, основным принципом которой является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития, но для этого необходимо по-иному строить весь образовательный процесс: с учетом субъектного опыта ученика, учебного и житейского, с обеспечением возможности самообразования, саморазвития, самовыражения; возможности выбора при выполнении заданий, способов проработки учебного материала;

контроля и оценки не только результата, но и процесса учения [13: 35]. Это в сущности изменение взгляда на функции учения: учение не как простое усвоение знаний, а как развитие у детей способности к самостоятельному овладению все нарастающим количеством знаний. Но и традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной (задачи воспитания гармоничной и всесторонне развитой личности). Эта цель всячески провозглашалась, но сама образовательная модель была ориентирована на реализацию информативной (познавательной), а не развивающей функции и не могла осуществлять индивидуальный подход к ученикам.

Обновление системы образования без принципиальной переориентации на методологический, теоретико-познавательный подход к учебной деятельности, идет стихийно, методом проб и ошибок. Процесс преобразования и переработки научных знаний в учебные отстает от нарастания их количества, что приводит к несоответствию содержания и методов обучения возможностям ребенка. На увеличение объема научного знания школа откликается постоянным увеличением объема учебной информации и усложнением программ, что ведет к перегрузке учащихся информацией, физическим перегрузкам и психологической напряженности. В 80-е гг. средняя школа усложнила программу и “забрала” год у начальной школы за счет механического включения шестилеток, но дополнительный год в школе с 6 до 7 лет мало что давал ученику, если он не готов к школьному обучению.

С позиции психологии целью образовательного процесса является развитие личности, ее способностей, (коррекция обучаемости, оценка уровня ее проявления, анализ особенностей становления у одаренных детей и т.д.). В этой парадигме было выполнено много исследований, но все они были мало востребованы образовательной практикой, так как не подкреплялись педагогическими технологиями. Таким образом, педагогическая практика не имела необходимого психологического сопровождения для развития ребенка. Это в частности является одной из причин современного кризиса образования. И появившийся в школе практический психолог не смог оправдать надежд на индивидуализацию обучения, находясь в стороне от учебного процесса. В нашей стране не готовят психологов образования и обучения, как например во Франции.

Психолог старается создать положительную мотивацию к учению, а у ученика просто не решается задача, и он не знает, как к ней подступиться. И какая может быть самооценка или чувство взрослости и достоинства у ученика, если он вообще не умеет решать задачи, если в диктанте делает по пять ошибок и читает “в час по чайной ложке”. Но чтобы помочь ученику, необходимо соединить психологические усилия

с содержанием образования, необходимо иметь перед своим мысленным взором все компоненты структуры проходимого понятия. Тогда появится возможность анализировать психолого-педагогические проблемы восприятия, понимания и усвоения данной учебной информации. Совершенно ясно, что психолог, не знающий методики преподавания и содержания какой-либо учебной информации, не может поставить диагноз трудностей в обучении данному предмету. С такой задачей мог бы справиться педагог, обладающий не только знанием психологии, но и психологическим мышлением, что наблюдается крайне редко. Так что педагог и психолог хоть и работают в одной школе, но их “параллельные прямые” никак не пересекаются.

Основная цель учебного процесса – дать не только знания, но и сформировать с их помощью мировоззрение ученика, научить его учиться и пользоваться обширной информацией, характерной для нашего времени. Обучение должно иметь специальную развивающую направленность. В связи с этим в дидактике появился специальный термин “развивающее обучение”. Поиски методов развивающего обучения являются общей тенденцией модернизации школьного образования во всех странах. Этот процесс предполагает, что в ходе обучения помимо формирования знаний и умений надо предпринимать специальные меры по общему развитию ученика, которые охватили бы все сферы его личности.

Главным отличием двух типов обучения, традиционного и развивающего, является целеполагание и принцип организации учебного процесса. Цель традиционного обучения: усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями основ наук, привитие им соответствующих умений и навыков. Цель развивающего обучения: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика, и развитие его творческих способностей. Результаты исследований многих авторов (Т. В. Кудрявцев, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ю. К. Бабанский, А. В. Усова, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, А. В. Петров, Дж. Брунер и др.) свидетельствуют о том, что в зависимости от характера организации учебного процесса, от применяемых методов преподавания учебная деятельность резко варьирует, и усвоение знаний одного и того же содержания идет в принципе двумя различными путями: репродуктивным с некоторым минимумом элементов творчества, или творческим с элементами репродуктивного усвоения.

Основы теории развивающего обучения были заложены Л. С. Выготским в начале 30-х гг., высказавшим следующую гипотезу о взаимоотношении обучения и развития: обучение, опирающееся на уже завершившийся цикл развития, не может быть успешным. Общее

теоретическое положение о ведущей роли обучения в развитии раскрывается благодаря введению понятий “зона актуального развития”, “зона ближайшего развития”. Для организации развивающего обучения необходимо общение, диалог, сотрудничество. Вне деятельности и отношений развитие не происходит.

Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые можно намеренно создавать. Качества, которые обобщаются (С. Л. Рубинштейн.), усваиваются, интериоризируются (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), превращаются во внутреннее достояние человека, черты личности. Многие исследователи способствовали дальнейшей разработке проблемы соотношения обучения и развития. Так, например, психологическим принципом, определяющим характер развития учащихся в процессе обучения (по А. Н. Леонтьеву), должен быть интегральный принцип единства сознания, личности и деятельности, который управляет развитием сознания как самостоятельного внутреннего источника познания мира, а также “диалогом” между деятельностью и сознанием, когда между ними возникает разность позиций относительно одного и того же объекта или явления. Этот диалог, организованный в учебном процессе, является важнейшим средством развития творческих способностей учащихся, так как всякое развитие, проходящее через противоречия, есть возникновение и разрешение противоречий. И такие системы обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности в нашей стране создаются (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, И. П. Иванов).

Другие исследователи стремились конкретизировать проблему взаимоотношения обучения и развития прежде всего по линии выявления условий, при которых обучение станет развивающим. Развивающее обучение чаще всего рассматривается как средство повышения или ускорения умственного развития детей разных возрастов. Одни психологи решающее значение придают изменению содержания и формы образования (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), другие – усовершенствованию методов обучения (Л. В. Занков), третьи – изменению способов умственной деятельности (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, Е. И. Кабанова-Меллер и др.).

С одной стороны, все эти подходы правомерны, так как в знаниях различают содержательную и операциональную стороны, и в когнитивную модель ученика входит не только содержание знаний, но и способы их подачи, переработки и усвоения. С другой стороны ясно, что целостной теории развивающего обучения пока еще нет, хотя необходимость в создании теоретических основ развивающего обучения и реализации их на практике назрела уже давно. Таким образом, развивающее обучение является **проблемой**, заключающейся прежде всего в **неработанности основных положений** теории развивающего

обучения, что приводит к подмене понятий “обучение” и “развитие”, и как следствие – к подмене работы по развивающему обучению обучением в традиционном смысле, а то и “натаскиванием”. В частности, не определены **механизмы реализации** этого принципа и **критерии**, по которым можно определить, является ли данное обучение развивающим, приводят ли данные формы и методы обучения к развитию личности ученика. Рассмотрение этих вопросов необходимо проводить с учетом современных психолого-педагогических исследований. С целью выделения условий и критериев развивающего обучения кратко рассмотрим современные теории развивающего обучения. В этих концепциях приобретение любого познавательного опыта – обозначается термином “усвоение”. Усвоение в любой форме включает три основных компонента: 1) предметы культуры, составляющие содержание усвоения; 2) способы задания; 3) практическая и познавательная деятельность [6: 41]. Принимается также положение об интериоризации как способе усвоения первоначально во внешней, а потом во внутренней форме.

В 80-е гг. была предпринята попытка реализации принципов развивающего обучения. По Л. В. Занкову этими принципами являются: быстрое прохождение материала; на высокой степени трудности; при ведущей роли теоретических знаний; осознание школьниками процесса учения; необходимость систематической работы над развитием всех учеников, в том числе и наиболее слабых. В этой концепции выделяются три линии развития: деятельности наблюдения, мыслительной деятельности, практических действий. Прогресс общего развития проявляется в том, насколько учащиеся могут объединить все эти приемы в единую систему.

Раскрывая сущность своей системы, Л. В. Занков писал, что если охарактеризовать в самой общей форме построение экспериментальных программ, отличающих эту систему, то можно определить ее как дифференциацию, т.е. расчленение целого на многообразные формы и ступени, возникновение различий в процессе движения содержания. Вся система Л. В. Занкова пронизана реализацией закона системной дифференциации и направленностью на формирование у учащихся хорошо расчлененных когнитивных структур. Работа по четкому разграничению в познании учащихся разных признаков изучаемых явлений занимает в ней центральное место. Л. В. Занков отказался от рекомендации традиционной дидактики рассматривать каждый отрезок учебного курса как “самостоятельную и законченную единицу” и переходить к каждому новому отрезку лишь после того, как будет основательно усвоен предыдущий. При этом разграничение всегда идет в рамках принципа системности и целостности, которые подразумевают, что каждый

элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого.

Согласно другой концепции, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, которая носит название “Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении”, обучение только тогда может считаться развивающим, когда оно способно изменить тип мышления. Главная идея концепции – формирование у школьников теоретического мышления, в то время как школа ориентирована на развитие эмпирического мышления. Теоретическим мышлением дети могут успешно овладеть, если при этом существенно изменить содержание и методы традиционного образования. Организация усвоения знания по принципу теоретического обобщения приводит к усвоению школьниками всеобщих закономерностей данного учебного предмета и выявлению общего способа действий. Действия и понятия должны даваться в связи с их происхождением (генетический подход к формированию понятий), обучение должно быть организовано таким образом, чтобы ученик почувствовал необходимость данного учебного действия. Учебная деятельность включает следующие взаимосвязанные структурные компоненты [4: 154]:

1) преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения системы;

2) моделирование отношения в предметной, графической или знаковой форме;

3) преобразование модельного отношения для изучения его в “чистом” виде;

4) решение общим способом частных конкретно-практических задач;

5) контроль за выполнением предыдущих действий;

6) оценка усвоения общего способа как результата данной учебной задачи.

Но не имея критериев такой “скорости и степени трудности” и не выявив “общие способы действия” и “логику их разворачивания”, и не разобравшись, что такое “всеобщее отношение” и “преобразование модельного отношения”, поступили очень просто: вместо четырехлетнего начального обучения ввели трехлетнее (“быстрое прохождение материала”), усложнили содержание учебной информации в теоретическом плане; ввели в 1-м классе “алгебраизацию”, уравнения, задачи на косвенное увеличение-уменьшение и т.д. Эти события происходили в 1985–86 уч. г. Но затем наступил отход назад, к четырехлетней начальной школе с отказом от многих нововведений. И не помогли предостерегающие дополнения в формулировках принципов: “с соблюдением меры трудности”, “в том числе и слабых”, потому что неизвестны: и мера трудности, и как по-новому “систематически работать

со слабыми”. Ведь компетенции специалистов-методистов, занимающих свой профессиональный уровень между наукой и школой, должны заключаться не только во властно-организационных и административных действиях, а в переработке и преобразовании научных знаний в учебные и в создании педагогических технологий.

В концепции П. Я. Гальперина (Н. Ф. Талызиной и др.) – “Поэтапное формирование умственных действий” – знания рассматриваются как образования, производные от действий и их усвоения [2: 34], при этом процесс усвоения проходит шесть этапов: мотивации, уяснения схемы ориентировочной основы действий (ООД), выполнения действия в материальной (материализованной) форме, выполнение действия в громкой речи, выполнение действия в речи про себя, выполнение действия в умственной форме. Ученик сам выполняет формируемое действие (прием) в различных генетически последовательных формах (или планах мыслительной деятельности). Сокращение рассматривается как выпадение операций исходного действия, которые в дальнейшем, хотя уже не производятся, но “имеются в виду”, и при выполнении соответствующего умственного действия, они могут быть вновь актуализированы в случае затруднений. Очень важным является этап составления ориентировочной основы действия (ООД), включающий три типа ООД. Третий тип (или этап) ООД характеризуется полным составом ориентиров в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Школьник составляет ориентировочную основу самостоятельно при помощи общего метода, который ему дается. Он имеет полный состав ориентиров, которые представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Действие вырабатывается быстро, безошибочно, обладает широтой переноса, способствует формированию полноценных умений и приводит к значительному сдвигу в умственном развитии ребенка.

Идея планомерности и поэтапности при формировании понятий очень важна. Пропуск какого-либо этапа ведет к дефектному формированию понятия, задержке в умственном развитии учащегося. В таком случае необходимо вернуться назад в изучении какого-либо понятия и восполнить этот пробел. Какой-либо из этапов может быть пропущен только в том случае, если он уже сформирован в прежнем опыте ученика, учебном или житейском. На языке теории моделирования эти этапы являются учебными моделями. Можно “уяснять схему ООД”, “выполнять действия в материальной и материализованной форме” и при этом проговаривать громко, шепотом и наконец про себя. Здесь смешаны учебные действия, связанные с преобразованием учебного материала, с этапами речевой интериоризации. Третий тип ориентировки – полноценно построенная модель, имеющая все необходимые элементы и отношения (признаки, ориентиры). Полнота ориентиров – это полнота

элементов и связей модели. На основе связей и отношений элементов (ориентиров) полноценной объяснительной модели можно сделать обобщающие выводы, их наличие является необходимым условием формирования переноса. Умение осуществлять перенос является показателем умственного развития, и чем шире перенос, тем больше достижения в умственном развитии. Самый широкий перенос осуществляется из одной области знаний в другую (например, дроби в математике и в музыке).

В школьной практике концепция П. Я. Гальперина не нашла широкого применения. Это происходит, по нашему мнению, потому, что эта концепция не связана с содержанием учебного материала, со структурой понятий. В данном случае не понятно то, какой этап этой структуры может быть не замечен и пропущен, и тогда объяснительная модель (третий тип ООД) не будет иметь все необходимые признаки, необходимый состав ориентиров, т.е. модель не будет полноценной.

Концепция “Закон системной дифференциации в умственном развитии и обучении”, разрабатываемая Н. И. Чуприковой, является продолжением и развитием концепции Л. В. Занкова. “Закон системной дифференциации” гласит: умственное развитие человека является частным случаем процессов развития, следовательно подчиняется общим универсальным законам развития. Но когда задаются вопросы: а что именно должно развиваться у ребенка, что является носителем, субстратом, “материей” развития, то ответы носят или слишком общий и неопределенный характер (его личность, ум, внутренний мир), или вновь возвращаются к понятиям знаний, умений, навыков и т.п. И это естественно, раз не выявлен единый носитель развития [11: 10]. Носителем умственного развития должны быть внутренние когнитивные репрезентативные структуры – считает автор. Они обладают всеми признаками сложных систем и, следовательно, их развитие должно подчиняться закону системной дифференциации. Чем более дифференцирована система, тем более дифференцировано и разнообразно ее поведение.

Развитие характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Описаны основные признаки развития: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элементом; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта. Формирование когнитивных структур должно быть признано самой главной задачей школьного обучения, считает автор. Во-первых, чем больше разных связей новых знаний с уже имеющимися в долговременной памяти может быть установлено, тем глубже и шире понимание нового материала, тем лучше он усваивается, лучше “укладывается” в голове школьника. Ведь для этого уже существуют необходимые схемы и матрицы. Во-вторых, чем лучше развита

и структурно организованна когнитивная система, тем дольше и прочнее сохранение материала в памяти, благодаря более глубокому и всестороннему анализу поступающей информации, гибкости и подвижности мышления, возможности движения мысли в самых разных направлениях.

Мы полагаем, что процесс дифференциации не может осуществляться без равновесного и симметричного процесса интеграции. Возьмем пример, приведенный автором: как бежит двух-трехлетний ребенок [11: 69]? Слитные, не расчлененные движения в дальнейшем начинают изменяться, дифференцироваться и все более походять на движения взрослого человека. Но если проанализировать новое движение, например движение ноги, то можно увидеть, что это целая система. Значит, внутри одной двигательной системы образуются подсистемы, “интегралы”, вот тогда и происходит дифференциация.

Психологическое изучение строения когнитивных структур репрезентации знаний находится только в самом начале. Поэтому пока еще трудно сказать, какие структуры должны сложиться у ребенка при усвоении разных школьных предметов, пишет автор. Как нам представляется, в процессе моделирования происходит дифференциация учебной информации, и в соответствии с ней – более расчлененное, структурированное объяснение. У ученика должны сложиться соответствующие этим объяснительным моделям когнитивные структуры при усвоении разных школьных предметов. Таким образом, вопросы психологического изучения когнитивных моделей связаны с определением структур понятий и действительно – это вопросы ближайшего будущего. Тем не менее, под процессом умственного развития мы будем понимать формирование или создание собственных когнитивных систем (моделей) ученика, “носителей умственного развития”, средством их построения является моделирование, а результатом – такие построенные когнитивные модели.

В связи с этим отметим и концепцию укрупнения дидактических единиц, разработанную П. М. Эрдниевым [12]. Им создана новая методическая система начального курса математики, воплощенная в пробные учебники и проверенная экспериментально. Совокупное применение методов оказывается более результативным по сравнению с “измельченным” учебным материалом, потому что при этом создаются условия для проявления фундаментальных закономерностей мышления. Основные методические положения концепции создавались и проверялись в ходе многолетних исследований. Получена существенная экономия учебного времени, отмечен определенный эффект в развитии творческого мышления учащихся.

Рассмотрев основные положения главных концепций развивающего обучения, выделим в этих концепциях условия и критерии

развивающего обучения. По концепции П. Я. Гальперина условиями развивающего обучения являются планомерность и поэтапность в формировании умственных действий и наличие полноценной объяснительной модели подачи информации (третий тип ООД), а критериями – самостоятельность в выявлении всех необходимых признаков объекта обучения в обобщенном виде, что дает возможность переноса. Самостоятельность учащихся и умение осуществлять перенос являются показателями умственного развития и чем шире перенос, тем выше достижения в умственном развитии.

По В. В. Давыдову условием развития при обучении является моделирование как средство преобразования данной информации и нахождения всеобщего отношения, а критерием – переход мышления на другой, более обобщенный (теоретический) уровень. В концепции Н. И. Чуприковой условием развития является дифференциальный подход к способу подачи и переработки учебной информации, критерием развития могут служить более расчлененные когнитивные модели (структуры по автору) у учащихся.

Главные научные концепции, созданные в прошлом веке, можно объединить в один генетико-моделирующий (исторический) подход. Его продолжением и развитием является психосемиотический подход [2], так как дополняет его историей становления знаковых систем и включает в процесс формирования понятий все модели от материально-предметной до знаковой, с переходом мышления на все более обобщенные уровни. При таком подходе выполняется задача систематизации психологических знаний в сфере образования понятий, решается задача генезиса действий, соотношения их материальных и знаковых компонентов. Психосемиотика является новой областью знания, появившейся на стыке семиотики и психологии, а М. В. Гамезо – возглавляющим эту научную отрасль в нашей стране. Психологов интересует именно психологическая сторона истории становления человеческого познания. Ступени этой истории можно представить только в виде моделей, отсюда понятна тесная связь психосемиотики с моделированием.

Новым подходом к обучению может служить и концепция А. А. Вербицкого “Знаково-контекстное обучение”. Привычное значение понятия “контекст”, заключается в том, что это законченный в смысловом отношении отрывок текста, необходимый для определения смысла отдельно входящего в него слова или фразы. В широком смысле контекст включает также ситуацию, в которой текст создается и/или воспринимается. Практика применения этого термина постепенно привела к расширению значения понятия “контекст”: “социальный контекст”, “культурный контекст”, “духовный контекст” для обозначения окружающей человека социальной среды, ситуации. Подразумевается, что понимание поведения личности невозможно вне учета актуального

и прошлого контекста. Применительно к нашей области исследования это означает, что понимание учебной информации не будет полноценным без привлечения контекстных моделей. Самая важная функция контекстных моделей – смыслообразующая.

Впервые определение собственно психологического контекста было дано А. А. Вербицким в ходе разработки им концепции знаково-контекстного обучения: это “система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов”. [1: 130]. Понятие “контекст” включает в себя любые объяснительные модели, взятые из окружающего мира. Контекстный подход отражается в методах, средствах и формах обучения. Педагогические технологии контекстного обучения характеризуются большим разнообразием: это и моделирование – предметное, образно-графическое, геометрическое, знаково-математическое, и технологии инновационного обучения – реализация принципов проблемности, программированности, диалогичности и т.д. в содержании обучения. Концепция А. А. Вербицкого “Знаково-контекстное обучение” утверждает: понимание учебной информации не будет полноценным без привлечения контекстных моделей.

Стилевой подход (М. А. Холодная) сформировался в качестве альтернативы тестологическому подходу как попытка найти другие формы анализа интеллектуальных возможностей человека, затем значение стилового подхода постепенно вышло за эти рамки и в настоящее время этот подход рассматривается как решение проблемы индивидуализации обучения. Автор дает психологическую характеристику основных стилей:

- когнитивных:
 - полезависимость / полenezависимость,
 - узкий / широкий диапазон эквивалентности,
 - широта категории,
 - ригидный / гибкий познавательный контроль и т.д.,
- познавательных:
 - стили кодирования,
 - переработки информации,
 - постановки и решения проблем,
 - познавательного отношения к миру.

В использовании контекстных моделей стиловой подход примыкает к контекстному подходу. Так, в рамках научно-практического проекта “Математика. Психология. Интеллект” под общим руководством Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной разработана “обогащающая модель” обучения, ориентированная на интеллектуальное воспитание

учащихся. Например, в учебном пособии “Математика – 6, ч. 1. Положительные и отрицательные числа” ученик может выбрать тот способ изучения темы, который в наибольшей мере соответствует складу его ума. В этом ученику помогают хорошо знакомые герои другого сюжета, каждый из которых является носителем определенного способа познания (Мальвина, Пьеро, Буратино, Винтик, Шпунтик и др.) [10: 272].

Суть индивидуального подхода в школьном образовании заключается в том, что он позволяет учитывать индивидуальные различия между детьми в качестве важного ресурса роста эффективности их учебной деятельности. Например, если учебный процесс строится с учетом индивидуального темпа обучаемости, то до 95% детей в классе начинают показывать выше среднего и высокий уровни способностей в усвоении учебного материала, тогда как при традиционном обучении, игнорирующем индивидуальные различия в скорости усвоения учебной информации, значительная часть детей имеет низкий и ниже среднего уровни учебно-познавательных способностей. В условиях традиционного обучения, учебное поведение ученика, теряя индивидуальное своеобразие, постепенно будет превращаться из собственно интеллектуального в ролевое (“я – плохой ученик”, “я – отличник” и т.д.). Напротив, расширение репертуара способов учебной деятельности приводит к обогащению стилевой сферы учащихся. Автор делает важный вывод: “Конкретный ученик в своей реальной учебной деятельности демонстрирует не отдельные учебные и познавательные стили, а персональный познавательный стиль на определенном уровне его сформированности, который выступает как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма интеллектуального поведения” [10: 260].

Взгляд на стиль учения как на результат интеграции различных форм индивидуального опыта позволяет развести понятия когнитивного стиля и стиля учения. Когнитивный стиль – это высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций (в том числе и учебных). Стиль учения – это скорее учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия ученика на требования конкретной учебной ситуации. Таким образом, стили учения непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии (методов обучения, типа учебника, позиции учителя).

Заканчивая обзор подходов к построению отечественной образовательной системы, можно выделить их общую черту – все они четко противостоят получившему широкое распространение словесно (вербально) -логическому методу, суть которого заключается в первостепенном развитии вербально-логического мышления учащихся. И, несмотря на богатство идей и многообразие психолого-педагогических исследований, фактически целью обучения по-прежнему остается

развитие вербально-логического, теоретического мышления учащихся при игнорировании его эмпирической составляющей. Вербально-логический подход в настоящее время еще более упрочил свои позиции и также по-своему “эволюционировал”, оснастившись тестовыми методиками, охватившими все уголки нашей страны. И недавно провозглашенная личностно-ориентированная парадигма отступила под напором тестовых методик, тем более что тестологический подход к обучению получил юридический статус, внедрившись в организацию проведения экзаменов.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А., Калашиников В. Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.
2. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 136–277.
3. *Гамезо М. В. и др.* Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем. / Психологические проблемы переработки знаковой информации. Сб. статей / Под ред. В. Ф. Рубахина. М.: Наука, 1977. С. 5–49.
4. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
5. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
6. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М.: Издательство Московского университета, 1986. 200 с.
7. *Метельский Н. В.* Дидактика математики. Минск: Изд. БГУ им. В. И. Ленина, 1975. 256 с.
8. *Студенова Т. Ю.* Психодидактика математики в начальной школе. М.: Крипто-логос, 2010. 260 с.
9. *Студенова Т. Ю.* Диагностика трудностей в обучении и их преодоление. М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. 240 с.
10. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
11. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. М.: Изд-во МПСИ, 2003. 320 с.
12. *Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П.* Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц. М.: Просвещение, 1986. 255 с.
13. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 112 с.

EVOLUTION OF APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM

T. YU. STUDENOVA

Given are the principles of building teaching models when the genetic approach to the formation of mathematical concepts is employed, as well as the classification of teaching models founded on the historical stages of cognition development. The genetic approach to the formation of concepts has been developed and discussed in the works of our leading psychologists V. V. Davidov, D. B. Elconin, P. Y. Galperin, L. F. Oвukhova and others. The given study in accordance with the above mentioned theoretical assumptions tackles the formation of concepts from a psychosemeiotic point of view. This approach makes it possible to find other principles, stages and methods of teaching. The article is intended for educationists, didactors, methods teachers, school psychologists and teachers.

Key words: subject didactics, genetic approach, psychosemeiotic approach, sign system, interpretation, modeling, structure of a concept, invariant, diagnostics, differential approach, an objective.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Студенова Тамара Юрьевна – кандидат психологических наук, докторант факультета психологии и педагогики Московского педагогического государственного университета (МПГУ). E-mail: studenovatu@mail.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Т. Ю. ЗВОНКОВСКАЯ

*(кафедра педагогики и психологии МГИМО (университет) МИД России;
e-mail: tatianazvon@inbox.ru)*

В статье рассматривается явление профессиональной идентичности как психолого-педагогическая проблема; представлена теория и методология проблемы формирования профессиональной идентичности студента вуза на разных этапах ее разработки отечественными и зарубежными учеными. Автор делает попытку уточнить определение профессиональной идентичности, основываясь на концепциях современных исследователей. В статье рассмотрены также типы идентичности, термины, связанные с проблемой профессиональной идентичности и другие элементы профессионального развития человека. Описаны способы формирования профессиональной идентичности, определены уровни сформированности и ее место в условиях профессионального становления у студентов высшего учебного заведения. Описаны возрастные и специфические особенности личности студента.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное самоопределение, профессионализм, профессиональная самооценка, профессиональная деформация, формирование профессиональной идентичности, профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессиональное самосознание, образ "Я".

Проблема профессиональной идентичности впервые возникает с появлением системы профессионального обучения. Выбор профессии является одним из самых важных событий в жизни любого человека, так как своим выбором он определяет весь свой дальнейший образ жизни, круг общения. В случае, если человек прислушивается к собственным желаниям при выборе профессии, то выбранную работу называют любимым хобби, которым всегда хочется заниматься. Возможно на начальном этапе избранная профессия не будет приносить хорошего дохода, но постепенно профессионализм будет расти и суммы заработка будут увеличиваться. В последнее время профессиональная идентичность все чаще становится предметом исследования педагогики. С точки зрения этой науки профессиональная идентичность осуществляется за счет *профессионального обучения, профессионального воспитания*

и *самовоспитания* [1: 135]. Ряд исследователей (К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Ермолаева, Ю. П. Поварёнков, Е. В. Шорохова, Е. А. Климов и др.) считают, что выбор профессии является не сложным и сводится к одномоментному решению. Однако **профессиональное самоопределение** начинается задолго до этого и продолжается по мере дальнейшего обучения и освоения профессии. В связи с новыми требованиями к специалистам (ФГОС), принадлежащим к разным профессиям, на первый план выходит развитие профессионализма каждого выпускника учебного заведения, что повышает активность личности. Для формирования профессиональной идентичности от студента требуется не только постоянное “впитывание” получаемых от педагогов знаний, но и проявление самостоятельного поискового поведения, которое подразумевает процесс самообразования студентов. В этой связи Н. М. Романенко отмечает: “самообразование предусматривает целенаправленную и планомерную работу, организованную таким образом, чтобы вся самообразовательная деятельность студентов стремительнее получала бы практический выход, что приведет к повышению качества знаний и уровня их воспитанности” [2: 270].

Анализ современных отечественных исследований свидетельствует о том, что профессиональная идентичность – результат развития личности в профессиональной сфере, данный результат проявляется при довольно высоких уровнях овладения профессией. Эту идею более полно представляет Е. П. Ермолаева в своей концепции профессиогенеза [3: 39]. По мнению автора, профессиональная идентичность является важным фактором психологического здоровья человека, так как она обеспечивает “психэкологический баланс” – ощущение стабильности окружающего мира и уверенности в своих силах [3: 35]. К. А. Абульханова-Славская, Е. В. Шорохова, Е. А. Климов связывают проблему профессиональной идентичности с изучением жизненных целей и планов личности в профессиональной сфере. Так в зависимости от особенностей самовыражения личности в профессии К. А. Абульхановой-Славской выделяются следующие типы идентичности [4: 17]:

- человек выбирает профессию, которая максимально близка к его характеристикам, благодаря чему происходит *самовыражение личности, что* позволяет ему реализовывать свои возможности;

- человек осуществляет выбор профессии, которая дает ему возможность *двигаться по ступеням профессионального мастерства*, в результате этого происходят качественные изменения профессиональных позиций, с перспективой их повышения;

- выбранная профессия *активизирует способности личности*, что способствует ее развитию;

- самовыражение человека осуществляется путем развития способностей личности, *самоконтроля, самоанализа и планирования*

творческой активности. Благодаря этому реализуется движение и развитие личности в профессии.

По мнению другого исследователя Ю. П. Поварёноква, “профессиональная идентичность относится к системному динамичному явлению, тесно связанному с другими элементами профессионального развития человека такими компонентами, как *профессиональное самоопределение* (отношение личности к своей профессиональной деятельности), *профессиональная самооценка* (сознательное суждение личности о себе, своих возможностях и профессиональных качествах) и *профессиональная деформация* (психологическая дезориентация личности, которая формируется из-за внешних или внутренних факторов профессиональной деятельности)” [5: 132]. К элементам профессиональной идентичности он относит *интересы, потребности, убеждения, установки*, а также другие составляющие *мотивационной сферы личности*. Эти элементы реализуются и удовлетворяются в течение профессионального пути.

Еще один пример дефиниции профессиональной идентичности представлен в работах Т. В. Мищенко, где автор рассматривает ее в контексте профессиональной деятельности, способствующей развитию самоуважения субъекта. Обращая внимание на личностные характеристики, утверждает, что они способствуют обеспечению ориентации в мире профессий и прогнозированию возможных последствий выбора. Профессиональная идентичность является результатом позитивного отношения человека к профессии, т.е. человек должен понимать и принимать свою профессию, уметь отлично и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции [6: 168].

Приведем еще один взгляд на профессиональную идентичность. Л. Б. Шнейдер под профессиональной идентичностью понимает реализацию личностной и социальной идентичности в профессиональной сфере, т.е. профессиональная идентичность представляет собой профессиональное самоопределение личности через образ “Я” [7: 15]. Ученые отмечают также, что *формирование профессиональной идентичности* – это сложный процесс, который не всегда осознается человеком. В случае отсутствия осознания своей профессиональной идентичности происходит замедление формирования целостного представления человека о своей роли в профессиональной среде. В таком случае достижение уровня профессионального мастерства становится невозможным [8: 47]. Данная проблема является особенно актуальной для нашего исследования, так как формирование профессиональной идентичности, как мы уже отмечали, происходит еще в стенах высшего учебного заведения, поэтому важно не допустить отсутствия осознанности профессиональной идентичности студентов.

Другой сложный для отечественных исследователей, вопрос – вопрос о *месте* профессиональной идентичности. Одни ученые считают,

что профессиональная идентичность является частью *личностной идентичности* в условиях профессионального становления [9: 135]. Другие напротив считают, что профессиональная идентичность не может быть подвидом личностной идентичности, поскольку неразрывно связана с социумом. Таким образом, они рассматривают профессиональную идентичность как подвид *социальной идентичности* (процесс идентификации личности внутри группы), обладающий всеми ее общими признаками и соответствующими закономерностями ее формирования [7: 29]. Формирование профессиональной идентичности является очень сложным процессом, который происходит через *профессионализацию*, через становление профессионала. Профессионализация является важным условием социализации так же, как “становление профессионала является одним из аспектов развития личности” [10: 20]. К одному из источников формирования профессиональной идентичности относится профессиональное образование, что относится к объекту нашего исследования. В данном случае факторы и условия, влияющие на уровень образованности (личностные качества, среда), являются основными условиями формирования профессиональной идентичности. Важную роль также играют ожидания личности, возможности ее социальных перспектив, а также признание субъекта окружающими как профессионала. [6: 103]

Проблема формирования профессиональной идентичности, превращение индивида в профессионала является также важной проблемой отечественной и зарубежной психологической науки. Отечественные психологи, такие как Л.Б. Шнейдер, Н.Л. Иванова, Е.В. Конева, Е.П. Ермолаева и др., довольно интенсивно изучают данную проблему. В *психологии профессиональная идентичность* рассматривается в качестве “сложного интегративного психологического феномена” [7: 41], который включает представление человека о своем месте в профессиональной группе и является ведущей характеристикой профессионального развития человека.

Е. А. Климов определяет *профессионализм* не просто как некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания и психики человека [8: 203]. Зарубежный психолог Э. Эриксон считает, что во время становления профессиональной идентичности человек проходит те же этапы, что и во время социализации, т.е. доверие, автономию, инициативность, достижение идентичности, интимность, творчество, интеграцию [11: 86]. В итоге профессиональная идентичность формируется только на довольно высоких уровнях профессионального становления и является устойчивым согласованием его основных элементов.

Понятие “профессиональная идентичность” в психологии неразрывно связано с такими категориями, как профессиональная пригодность,

профессиональная готовность, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание и образ “Я”. Профессиональная пригодность и профессиональная готовность являются формами проявления профессиональной активности человека, причем профессиональная пригодность – наименее, а профессиональная готовность – наиболее активная форма. Для эффективной деятельности профессионала необходимы оптимистические убеждения относительно своих профессиональных возможностей, что в свою очередь влияет на уровень его мотивации. В таком случае уровень сформированности профессиональной идентичности определяется через мнение человека о собственной компетентности. Путем соотнесения образа профессии и образа “Я” формируется *профессиональное самосознание*. Профессиональное самосознание и образ “Я” являются очень близкими по значению терминами, зачастую они взаимозаменяемы. Данной точки зрения придерживаются такие известные психологи, как П. Бергер, Т. Лукман, Д. Сьюпер, Л. Тайлер и др.

“Я – образ” представляет собой профессиональное сознание, которое в свою очередь состоит из ряда элементов. Е. А. Климов представляет структуру профессионального самосознания (образа “Я”) следующим образом:

- принадлежность к профессиональной общности;
- степень соответствия профессиональным эталонам;
- признание в профессиональной группе;
- сильные и слабые стороны, пути самосовершенствования;
- представления о себе и своей работе в будущем [8: 179].

Итак, *профессиональное самосознание* – это соотнесение представления о профессии и знаний человека о самом себе. Одним из ведущих компонентов профессионального самосознания является группа социальных мотивов, суть которых состоит в стремлении студента получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании честно исполнять свой профессиональный и гражданский долг. Данное положение напрямую связано с профессиональной идентичностью специалиста, ориентированного работать за рубежом, гражданский долг которого заключается в служении своему Отечеству в условиях международной среды. Профессиональное самосознание специалистов, работающих за рубежом, испытывает на себе влияние иных культур. Но, как свидетельствует Н. М. Романенко, “аккультурация в профессиональном самосознании может быть успешной в условиях интеграции как стратегии принятия индивидом региональных ценностей, вхождения в иную культуру, уважения ее прав, обязанностей, ценностей доминантной культуры, но при полном сохранении собственной культурной идентичности” [12: 313]. С этой точки зрения самосознание формируется на определенной стадии развития личности, когда человек становится

способным контролировать собственные поступки и нести ответственность за них.

С профессиональным самосознанием тесно связан другой термин профессиональной самоидентичности – *профессиональное самоопределение*, который рассматривается как длительный внутренний процесс, как поиск человеком “своей” профессии и “себя в профессии”, как определение для себя профессиональных позиций и перспектив, их достижение [8: 276]. При сформированном профессиональном самоопределении человек обретает смысл выполняемой работы. Данный процесс предшествует профессиональной идентичности. В этом значении *профессиональная идентичность* является осознанным владением смыслом выполняемой работы. Если профессиональное самоопределение является “проектированием” и “строительством” трудового и жизненного пути, то профессиональная идентичность – это освоение завершенного строительства.

Итак, в современной психологии профессиональная идентичность является не только признанным и актуализированным феноменом, но и активно исследуется. Профессиональная идентичность – многомерный и интегративный психологический феномен, формирование которого является сложным процессом, происходящим через профессионализацию, который неразрывно связан с профессиональной пригодностью и профессиональной готовностью, профессиональным самосознанием и самоопределением. Профессиональная идентичность обеспечивает человеку целостность, тождественность и определенность [8: 54].

Анализ научной литературы позволил заключить, что не существует единого подхода в определении профессиональной идентичности, когда каждый автор вкладывает свой смысл в определение данного понятия. Основываясь на концепциях современных исследователей, сделаем попытку уточнить термин “профессиональная идентичность” как результат личностного и профессионального развития, который связан с изучением жизненных целей и планов личности, в качестве элементов которого выступают компоненты мотивационной сферы личности. Определение сути и содержания профессиональной идентичности было необходимым в связи необходимостью ее формирования у студентов высшего учебного заведения. Анализ работ показывает, что авторы не рассматривают *профессиональную идентичность студентов* как отдельный от *профессиональной идентичности специалиста* феномен и не выделяют её психологические особенности.

При обучении в вузе студент совершает качественный скачок в своем профессиональном развитии, для чего необходимо создать определенные психолого-педагогические условия в вузе. Образование в университете традиционно считается фундаментальным, это означает, что

студенты углубленно изучают материал, проводят самостоятельные исследования, вырабатывают собственное мнение по поводу той или иной проблемы. Однако не менее важной задачей образования в вузе является формирование личности профессионала [13: 213]. Если овладению знаниями в процессе обучения в вузе уделяется большое значение, то практически не учитываются возможности *развития эмоционально-волевой сферы личности студента*, не учитываются сложности, возникающие у студентов в осознании себя в целом, в самопознании собственной личности. Как пример, в отдельных вузах в содержание обучения включены предметные практикумы, направленные на адаптацию и подготовку студентов к “настоящей” деятельности в будущем, но они не способствуют преобразованию их личности, способностей, становлению “образа Я” в процессе обучения.

Для решения личностных и профессиональных задач современное высшее образование не должно воздействовать только на когнитивную составляющую (умственное восприятие и переработка внешней информации), так как хорошо усвоенные на когнитивном уровне факты не всегда помогают в этом. Личностный рост, повышение общей культуры человека, становление его представлений о себе определяется не только разумом и знаниями, а скорее *внутренними переживаниями этих знаний*, обретением собственного *опыта эмоционального переживания* [7: 272].

В объективном мире существуют системы, отношения между элементами которых являются в большей или меньшей степени неопределенными. Исходя из этого, одним из основополагающих *принципов становления профессиональной идентичности* должно стать появление “ситуации неопределенности” (ФГОС 3+). В учебной ситуации помимо принципа последовательной отработки нового материала должен существовать принцип вероятностного выбора. Наряду с созданием в вузе ситуации вероятностного выбора для профессиональной идентичности, имеет также смысл создание ситуации педагогического взаимодействия “педагог-студент”, поскольку личность педагога оказывает огромное влияние на учащегося как источник новой информации, как пример, который в той или иной степени определяет развитие личности каждого ученика.

До настоящего времени соотношение *процесса обучения и профессиональной идентичности* не до конца осознано. Достижение профессиональной идентичности в обучении является результатом влияния личностных проявлений студентов и всех условий обучения во взаимодействии со всеми событиями социально-психологической сферы жизни. Для *формирования личностного самоопределения* в обучении обучающемуся необходимо соотнести мир идеального содержания учебных предметов и привычную социальную, коммуникативную

ситуацию. У студентов имеются разные уровни сформированности профессиональной идентичности. Эти уровни различаются в зависимости от личностных качеств, мотивации учебно-профессиональной деятельности, смысложизненных ориентиров и др. Как мы уже отмечали, психологическими условиями развития профессиональной идентичности (в том числе и у студентов) являются:

- *формирование у студента представления о себе как о будущем профессионале*, при этом учащийся должен осознавать перспективы и смысложизненные цели, важен также позитивный эмоциональный настрой;

- *развитие у студентов механизмов самопознания, идентификации и самопрогнозирования*.

Для создания этих условий необходимо использование комплексных программ, которые предусматривают специальную работу со студентами по развитию у них профессиональной идентичности [14: 84].

В качестве одного из наиболее эффективных способов *формирования профессиональной идентичности студентов* в процессе обучения Л. Б. Шнейдер предлагает “Тренинг профессиональной идентичности” в практико-ориентированном обучении. Данная программа предполагает психологическое сопровождение образовательного процесса в вузе и включает следующие блоки:

- самоопределение студента как личности;
- парадигмальное самоопределение студента (самоопределение студента путем смены парадигмы, направления, которого он придерживается);
- инструментальное самоопределение студента;
- ситуативное самоопределение студента;
- информационная поддержка процесса обучения;
- поддержание педагогического мастерства преподавателей [7: 508].

Для обеспечения эффективности тренинга создается неформальная обстановка взаимодействия. На повышение эффективности также влияет возможность удовлетворения различных потребностей студентов, необходимость быстрых действий и т.д. За счет условности проводимого тренинга, отсутствия риска реальной неудачи студент может себе позволить временно ослабить действие системы установок, открывая путь ранее недоступной ему информации. В результате профессиональный опыт расширяется, а за этим следует возможное изменение реальных установок, “образа Я” и обогащение своего профессионального поведения. В процессе тренинга большое значение имеет *группа*. Именно в группе сверстников равных себе, совместно решающих общую задачу, образуется среда зарождения и формирования инициативного поведения в познавательной сфере. Деятельность и общение входят в состав совместной групповой деятельности.

Итак, профессиональная идентичность отображает представление о том, какое место занимает человек в профессиональной общности. Это представление сопровождается определенными ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективное отношение к собственной профессиональной принадлежности. Изучение данной проблемы способствует повышению эффективности деятельности будущих специалистов. Профессиональная идентичность формируется при обучении в вузе, в это время в профессиональном развитии студента происходит качественный скачок. Личность наставника может оказывать влияние на учащегося, как положительное, так и отрицательное. Важно также учитывать эмоционально-волевую сферу личности, т.е. создавать в процессе обучения специальные психологические условия (практикумы, тренинги). Эти условия помогают соотнести мир “идеального”, описанного в учебниках и привычную жизненную ситуацию.

Список литературы

1. *Трандина Е. Е.* Профессиональная идентичность как ведущий критерий профессионального развития личности // *Материалы ежегодных смотров-сессий аспирантов и молодых ученых по отраслям наук: Психолого-педагогические науки.* Вологда. 2007. С. 135–138.
2. *Романенко Н. М.* Содержание процесса самообразования студентов как педагогическая проблема // *Вестник МГИМО Университета.* 2013. № 3 (30). С. 272.
3. *Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // *Психологическое обозрение.* 1998, № 2. С. 35–40.
4. *Абульханова-Славская К. А.* Личность в отечественной психологии // *Психологический журнал.* 1983, № 1. С. 17–31.
5. *Поварёнков Ю. П.* Психологическое становление профессионала. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2000. 98 с.
6. *Матвеева Л. Г.* Становление профессионального самосознания клинических психологов. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 200 с.
7. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность. М.: МОРУ, 2001. 272 с.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
9. *Павленко В. И.* Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // *Вопросы психологии.* 2000. № 1. С. 135–142.
10. *Гузь А. В.* Педагогические условия профессиональной идентификации будущего учителя. М.: МШУ, 1997. 210 с.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
12. Романенко Н. М. Особенности аккультурации // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 4 (37). С. 313.
13. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования, 2-е изд., перераб. и доп. / М.: Академия, 2005. 400 с.
14. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов. дисс. ... канд. психол. наук. Киров, 2007. 215 с.

DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE CONCEPT OF “IDENTITY” IN PHILOSOPHY

T. YU. ZVONKOVSKAYA

The article deals with the phenomenon of professional identity as a problem of psychology and pedagogy. The author gives a definition of professional identity, based on the concepts of modern researchers: the theory and methodology of professional identity problems at different stages of development of domestic and foreign scholars. The methods of formation of professional identity, to determine its place in terms of professional development, defined levels of formation of professional identity of students in higher education, as well as effective ways of its formation. Described age-specific characteristics and personality of the student.

Key words: professional identity, professional self-determination, professionalism, professional self-esteem, professional deformation, the formation of professional identity, professional availability, professional readiness, professional self-comprehension, the image of “I”.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Звонковская Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры педагогики и психологии МГИМО (университет) МИД России. E-mail: tatianazvon@inbox.ru.

К ВОПРОСУ О НОВЫХ ПОДХОДАХ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ “ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ”

С. В. ПОКРОВСКАЯ, Н. Н. ТЕЛЫШЕВА

*(Московский городской психолого-педагогический университет; e-mail:
Lana_f@mail.ru)*

Статья поднимает ряд открытых проблем, касающихся различных аспектов современного образования, среди которых – вузовская подготовка молодых специалистов – будущих педагогов. Рассматривается арт-терапевтический подход, влияющий на формирование профессиональных компетенций молодых специалистов – будущих учителей музыки. Описывается содержание опытно-экспериментальной работы, направленной на решение профессиональной проблемы педагога-музыканта: искажение содержания и характера интерпретационного процесса музыки в силу специфики обучения студентов. Исследование доказывает, что включение методов арт-терапии в образовательный процесс приводит к положительной динамике формирования профессионально значимых компетенций: дифференциации собственных эмоций, адекватности интерпретации музыки ее содержанию. Статья адресована психологам, преподавателям, специалистам в области арт-терапии и других направлений психотерапии, а также студентам вузов.

Ключевые слова: образование, профессиональные компетенции педагога, арт-терапия, интерпретация музыки.

Исследователи в области образования, как отечественные, так и зарубежные, сходятся во мнении, что образование имеет две базовые характеристики, являющиеся, по сути, “сторонами одной медали”. Одна из них – обусловленность образования различными историческими и географическими обстоятельствами и, как следствие, изменчивость самого содержания образования. Вторая – наличие в образовании некоторой постоянной и неизменной составляющей, означающей, что вне зависимости от исторического времени образование предполагает развитие человека, его совершенствование с целью достижения им полного расцвета и реализации своего внутреннего потенциала, своих способностей как личности.

Несомненно, что ситуации, обусловленные историческим временем и географическим местом, могут быть самыми различными. Именно поэтому говоря о современном образовании, необходимо принимать во внимание прежде всего имеющиеся жизненные обстоятельства настоящего и ближайшего будущего. Причем сложность заключается в стремительности происходящих изменений нашей жизни.

Наблюдаемые нами последствия сложившейся ситуации – образования сетевого общества, как результата беспрецедентного технологического развития – многочисленны и весьма разнообразны. Одним из таких последствий является так называемая “экранность” нашей жизни, вызывающая некоторое сенсорное голодание пользователей, как школьного, так и юношеского возраста, нуждающихся в коммуникации и взаимодействии вербально, визуально, обонятельно и осязательно в реальном мире. Однако проводя немалую часть своей жизни перед экраном планшета или мобильного телефона, молодежь оказывается лишенной реальной коммуникации. Кроме того, нужно отметить искусственность виртуальной среды, а также примитивность и низкое качество многих текстов, размещенных в сети, в том числе претендующих на звание “художественных” и лишенных воспитательной функции [1].

Сложившиеся обстоятельства прямым образом влияют на коммуникативные отношения не только между молодыми людьми, в референтной группе сверстников, но и между учеником и преподавателем, родителями и детьми. Особенно страдает в создавшихся условиях внутрисемейное общение. Бесспорным является важность и необходимость коммуникации между членами семьи и огромное влияние семейного общения на всех ее членов, особенно на самых младших. Доверительное, интимное общение оказывается необходимым фактором гармоничного развития личности. Однако современное общество не слишком способствует развитию семейного общения: количество времени для этого сокращается с катастрофической скоростью, а места семейных встреч часто не располагают к беседе. Постоянное напряжение, хроническая нехватка времени, несовместимость профессиональной и семейной жизни затрудняют семейное общение. И взрослые, и дети живут в насыщенном режиме, мало размышляя или вовсе не задумываясь о предметах совместных разговоров. Поэтому зачастую содержание информации и ее интерпретация полностью зависят от того, каким образом она представлена, без возможности что-то совместно обсудить. Это обстоятельство часто может приводить к искажению смысла сообщения и затруднению понимания друг друга. Приведенные примеры – лишь ничтожная часть тех проблем, которые реально возникают, и еще будут возникать.

Может ли сегодняшнее образование удовлетворить эти запросы и решить эти проблемы? Ситуация такова, что само образование является в настоящий момент в некотором роде неполным, концентрируясь на умственной, познавательной деятельности человека, и оставляя без внимания другие аспекты. Современное образование, в частности вузовское, имеет академический “крен”, большая часть времени образовательного процесса посвящена передаче знаний, а не самообучению и тем более воспитанию. Обучающихся в вузе не учат самостоятельно

добывать знания, не воспитывают мотивацию к учению. Смущает и тот факт, что вместо того, чтобы быть комплексным, интегральным, образование является усеченным, особенно с переходом на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат и магистратуру. Современное положение дел таково, что часто направление и содержание второй ступени – магистратуры – не имеют ничего общего с направлением и содержанием первой ступени – бакалавриатом. И наконец, современное образование является недостаточным, а потому не может удовлетворить вновь и вновь возникающие запросы.

Возрастающий разлад между тем, что конкретно хочет получить современное общество от своих членов, и тем, какие инструменты используются для достижения желаемого, создает противоречивую ситуацию в образовательном процессе и, в конечном счете, приводит к кризису действующих концепций обучения. Объективно сегодня перед образованием стоит ряд открытых проблем, касающихся различных его аспектов, среди которых:

- проблема роли учителя, проявляющаяся в том, что учитель теряет функцию транслятора знаний, эстетических эталонов, перестает нести воспитательную функцию, для которой он был подготовлен;

- проблема технических ресурсов, которые, в сравнении с окружающей ученика (и обучающегося в вузе бакалавра) техникой вне стен учебного заведения, являются не функциональными;

- проблема учебных программ: требования так обширны, а сам содержательный объем предлагаемых знаний трансформируется с такой скоростью, что трудно определить, что же должно на сегодняшний день входить в предмет обучения;

- проблема трансформации традиционных форм обучения в учебном заведении: письменные формы работы, ранее концентрировавшие на себе все усилия, в том числе – воспитательные, подверглись информатизации и экранизации.

Это только часть проблем, требующих решения. При столь значительном увеличении объема информации становится невозможным произвести такой запас знаний и умений, которым можно было бы пользоваться всю жизнь. Меняются не только модели учителя и ученика во всех звеньях и на всех уровнях образования, но и всего процесса приобретения знаний, их воспроизводства. Запоминание и хранение знаний должно дополниться способностью искать информацию и отбирать то, что необходимо для обучения. Образовательный процесс необходимо строить таким образом, чтобы каждый человек мог участвовать в организации своего собственного обучения.

Для того, чтобы такое изменение могло произойти, необходимо менять вектор подготовки специалиста, направляя его не только на получение конкретных знаний, умений и навыков, но и обеспечивая ему

широкий спектр профессиональных компетенций, объединенных в так называемую компетентностную модель выпускника [2]. Компетентностный подход в образовании позволяет, наряду со специфическими профессиональными умениями и навыками, получить компетенции иного, более широкого уровня – психологического, среди которых мы встречаем, например: “Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития”; “Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу” [3]. Это свидетельствует о том, что учитель должен хорошо ориентироваться не только в структуре личности, но и происходящих в ней психических процессах. Уметь воздействовать на них, а значит, быть способным к осуществлению воспитательной функции в том числе [4].

На примере бакалавров музыкальных факультетов вузов нами исследовались профессиональные компетенции, составляющие компетентностную модель выпускника. В ходе исследования выявилось, что качество компетенций, связанных с профессиональными исполнительскими умениями и теоретическими знаниями в соответствующей области, можно считать удовлетворительным. Однако компетенции, связанные с выявлением особенностей развития обучающихся, их поведенческих и личностных проблем, включающие эмоциональную составляющую, оставляют желать лучшего. Такие результаты являются следствием того, что будущие учителя музыки в своем обучении ориентированы в большей степени на техническую, исполнительскую сторону, и в меньшей степени – на самопознание себя через музыку, осознание внутренних эмоциональных процессов, запускаемых музыкой, воспитание в себе эмоционального отклика на нее. Как следствие, исключение чувственной стороны в интерпретации музыки ведет к искажению личностного смысла, лишая человека возможности познания себя через музыку и становясь в результате профессиональной проблемой, влекущей за собой неспособность к овладению рядом специальных компетенций.

В этой связи вопросом полемического характера является вариативность инструментария, которым можно вооружать обучающихся для решения этой проблемы. В качестве такого инструментария в нашей исследовательской работе выступили арт-терапевтические техники, предполагающие применение сочтаных технологий (живопись, танец, движение и др.), введение опосредованных ассоциаций, позволяющих воздействовать на динамику эмоционального развития и качественно изменяющих содержание и характер процесса интерпретации музыки.

Исследование осуществлялось на базе музыкально-педагогического факультета Московского городского педагогического университета. В опытно-экспериментальной работе участвовали учащиеся II–III

курсов бакалавриата, обучающиеся по специальностям: инструментальное исполнительство, хоровое дирижирование, вокал.

Основными задачами начального этапа эксперимента явились следующие:

а) выявление факторов, оказывающих влияние на интерпретацию музыки обучающимися;

б) исследование интерпретации музыки обучающимися в соответствии с разработанными критериями ее оценки.

Формирующий этап заключался в проведении целенаправленных систематических учебных занятий с обучающимися с применением арт-терапевтических методик.

Заключительный (контрольный) этап включал анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы с целью определения динамики интерпретации музыки бакалаврами музыкально-педагогических факультетов на фоне применения методов арт-терапии.

Параметрами оценки интерпретации музыки послужили:

- целостность восприятия музыкального образа;
- дифференциация эмоций;
- адекватность интерпретации музыки ее содержанию.

Данные эксперимента показали, что на интерпретацию музыки существенно влияют факторы, связанные с воспитательным аспектом личности, такие как ее направленность и уровень субъективного контроля. Обучающиеся с направленностью на себя, в отличие от обучающихся, направленных на общение и дело, демонстрируют более высокий уровень интерпретации музыки по всем названным выше критериям. Значительно ниже показатели группы обучающихся, ориентированных на решение деловых проблем, стремящихся к возможно лучшему результату в выполнении работы, ориентированных на деловое сотрудничество. В свою очередь, чем выше уровень общей интернальности, тем более проявляется способность обучающихся к целостному восприятию музыки, адекватной ее интерпретации и дифференциации собственных эмоций.

Для выявления исходного уровня интерпретации музыки обучающимися в ходе проведения исследования применялись следующие методы: аннотирование музыкального произведения, "лента событий", письменный опрос, звучащая анкета. В своей совокупности названные методы позволили выявить, что в жанрах профессиональной музыки, где временная продолжительность музыкального произведения велика и организация музыкальной ткани усложнена, обучающиеся демонстрируют низкую способность к целостному восприятию. Процесс слушания понимается ими как отслеживание фактурных событий, чувственная сторона процесса почти не рассматривается, что свидетельствует об отсутствии у обучающихся навыка дифференцирования собственных эмоций.

Разработанный комплекс арт-терапевтических методик был направлен на исследование собственного эмоционального опыта, развитие способности к наблюдению за внутренними переживаниями в процессе общения с музыкой, осознания выразительного значения и взаимосвязи элементов музыкального языка относительно интерпретируемого произведения. В ходе эксперимента применялись различные формы музыкально-терапевтического воздействия: активная (исполнительская практика, аранжировки, композиция, импровизация), рецептивная (метод наблюдения за музыкой) и интегративная с применением различных творческих форм.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал динамику интерпретации музыки обучающимися по разработанным параметрам. Для определения качественной стороны каждого из выделенных компонентов нами были разработаны критерии оценки и соответствующие им уровни. Контрольное исследование показало, что при восприятии музыки, наряду с большим значением, которое обучающиеся придают фактурным элементам, не менее значимой стала для них эмоциональная составляющая, представленная в музыке ведущим выразительным средством – мелодией. Также возросла эмоциональная значимость нюансировки, туше, дыхания при исполнении музыки. Обучающиеся научились определять свое эмоциональное состояние, не прибегая к помощи ранжированной таблицы эмоций, что свидетельствует о приобретении ими отсутствовавшего ранее навыка дифференцирования собственных эмоций. Также они приобрели способность устанавливать взаимосвязи средств музыкальной выразительности, характера их взаимодействия и развития, переосмысливать его применительно к интерпретируемому произведению.

Выдвинутая гипотеза об эффективности применения в учебном процессе методов музыкотерапии, позволяющих обучающимся качественно изменить содержание и характер интерпретации музыки и способствовать постижению заложенного в ней личностно-значимого смысла, нашла свое подтверждение. Об этом свидетельствуют данные контрольного этапа эксперимента, отражающие динамику интерпретации музыки учащимися бакалавриата музыкально-педагогического факультета на фоне применения методов музыкотерапии и демонстрирующие тенденцию обращения обучающихся при интерпретации музыки к собственному эмоциональному отклику и личному чувственному опыту.

Содержание исследования намечает пути решения проблемы овладения обучающимися комплексом необходимых компетенций, составляющих компетентностную модель выпускника в процессе их профессиональной подготовки в условиях вузовского образования. Апробированные методы могут применяться при подготовке молодых

специалистов – учителей любого профиля, руководителей школьных коллективов, работников детских дошкольных учреждений, поскольку они предусматривают различные подходы к решению профессиональных задач с учетом личностных потребностей, способностей и общей профессиональной подготовки обучаемых.

Преподаватель всегда ведет ученика за собой, развивает его способности и представления об общечеловеческих ценностях, эстетических эталонах [5]. При этом новые технологии, в том числе междисциплинарного порядка, должны стать инструментами преподавателя, которые он мог бы использовать в своей работе в полном объеме. Именно это может помочь удовлетворять все возрастающие требования современного общества к подготовке молодых специалистов направления “Педагогическое образование”.

Список литературы

1. Ильин А. Н. Субъект в массовой культуре современного общества потребления (на материале китч-культуры): монография. Омск: “Амфора”, 2010. 376 с.

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). 404 с. (URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176> 20.03.2016).

3. Профессиональный стандарт “Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)” (утвержден Приказом Минтруда РФ от 18.10.2013 г. № 544н. (URL: http://base.garant.ru/70535556/#block_100020/03/2016).

4. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр “Академия”, 2002. 576 с.

5. Язык, культура и профессиональная коммуникация в условиях глобализации / Под ред. О. А. Дроновой. Тамбов: Бизнес-наука-общество, 2011. 221 с.

TO THE QUESTION ABOUT THE NEW APPROACHES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS ON “PEDAGOGICAL EDUCATION” DIRECTION

S. V. POKROVSKAYA, N. N. TELYSHEVA

The article discusses a number of issues in modern education, including University teachers’ training. The art therapy as an approach in professional training of future music teachers: the aspect of solving difficulties of the teacher-musician – the distortion of the content and nature of the

interpretation process due to the specificity of the learning process. The research proves that the inclusion of art therapy methods in the educational process leads to a positive dynamics of forming of professionally meaningful competencies: differentiation of one's emotions and adequacy of music interpretation to its content. The article is addressed to psychologists, pedagogues, and specialists in the art therapy sphere and other psychotherapy areas, and for students of universities.

Key words: education, professional competences of pedagogue, art therapy, music interpretation.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Покровская Светлана Викторовна – кандидат психологических наук, доцент Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ). Тел. 8 (916) 685–84–64. E-mail: Lana_f@mail.ru.

Тельшева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Московского городского педагогического университета (МГПУ). Тел. 8 (916) 953–20–54. E-mail: teln@rambler.ru.

САМООБСЛЕДОВАНИЕ ВУЗА ПО КАЧЕСТВУ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КИТАЕ

ШАО Хайкунь, Л. В. ПОПОВ

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: 1987alesha@mail.ru)*

В статье рассматривается процесс создания и совершенствования механизма самообследования вуза по качеству бакалаврской подготовки как инструмента оценки деятельности вузов в Китае, обсуждается необходимость оптимизировать данный подход к оценке эффективности вузовской деятельности.

Ключевые слова: самообследование, бакалаврская подготовка, деятельность вуза, качество образования.

С середины 70-х гг. XX-го в. в Китайской Народной Республике (КНР) система высшего образования вступила в эпоху модернизации и постоянного реформирования. Необходимости перехода на путь реформ в сфере высшего образования требовали как макрофакторы меняющихся социальных, политических и экономических реалий в стране, так и конкретные вопросы и противоречия, связанные с интенсивным развитием высшей школы и необходимостью обеспечения баланса между доступностью высшего образования и его качеством.

Вот лишь несколько конкретных данных, характеризующих период интенсивного развития высшего образования в КНР – период с 1998 по 2014 гг. [1, 2]. Так, за эти годы общее количество вузов увеличилось с 1022 до 2529, в том числе вузов, реализующих программы высшего образования (бакалавриат, магистратура и докторантура), увеличилось в два раза – с 590 до 1202. За этот период численность ППС вузов увеличилась почти в четыре раза – с 407 тыс. до 1535 тыс. человек, а число студентов, обучающихся по программам бакалавриата в семь раз – с 2,2 млн. до 15,4 млн. Всего же к 2014 г. общее количество студентов в вузах КНР достигло 25,5 млн., включая 10 млн. студентов на так называемых трехгодичных программах высшего специализированного образования. Резко возросшие объемы учебной работы вузов КНР и нагрузки на ППС вузов привели к необходимости совершенствования разнообразных видов деятельности, направленных на оценку и обеспечение качества вузовской работы.

В комплексе законодательства КНР в области управления высшим образованием и оценки деятельности вузов важное место занимают: Закон “О порядке присуждения ученых степеней в КНР” (1980 г.); “Конституция КНР” (1982 г.); Распоряжение Государственной комиссии

по образованию “О создании высших учебных заведений в КНР” (1986 г.); Закон “Об образовании в КНР” (1995 г.); Закон “О высшем образовании в КНР” (1998 г.). Оценка эффективности деятельности высшей школы осуществляется на основе правовых актов и требований, установленных вышеуказанными нормативными документами, а также согласно ведомственным актам государственных органов управления образованием КНР: Приказ Государственной комиссии по образованию “Временное положение об оценке деятельности вузов” (1990 г.); Приказ Комиссии Госсовета по делам ученых степеней “О создании бакалавриата, магистратуры и докторантуры в вузах” (1996 г.); Приказ Министерства образования “О создании специальности подготовки на уровне бакалавра” (1999 г.); Приказ Министерства образования “Об административном лицензировании в сфере образования” (2005 г.), Решение Комиссии Госсовета КНР по ученой степени “О проведении государственной аккредитации на уровне магистратуры и докторантуры” (2005 г.) и т.д.

На базе перечисленных нормативно-правовых документов в Китае для оценки деятельности вузов используются следующие методы: лицензирование образовательной деятельности; государственная аккредитация вузов по отраслям наук и специальностям подготовки; оценка деятельности вузов по аккредитованным отраслям наук и специальностям подготовки; оценка эффективности образовательной деятельности по бакалаврской работе; рейтинги вузов и общественно-профессиональная аккредитация; самообследование и самооценка вуза. В данной работе мы преимущественно рассмотрим состояние дел в области самообследования вузов КНР по качеству бакалаврской подготовки, так как бакалавриат в современном Китае является наиболее значимым сегментом высшей школы. А законодательная и практическая деятельность по внутренней оценке бакалаврских программ в последние годы активно развивается, но остается еще много вопросов, проблем и нерешенных возможностей.

Вопрос этот, по нашему мнению, является одним из важнейших и актуальных вопросов совершенствования системы оценки вузовской деятельности в КНР. Это связано с попыткой преодоления определенных “традиций” высшей школы, когда прозрачность и информационная открытость не были в числе явных приоритетов системы. Нам представляется, что еще одним позитивным моментом таких инициатив по развитию самообследования может стать повышение активности руководства вузов и научно-педагогического сообщества. Надеемся, что вектор этой активности сместится от подготовки отчетов и материалов для проверок контролирующих органов, к реальной, честной и объективной самооценке всех сторон деятельности вузов с целью

разработки эффективных мер по оптимизации работы и повышению качества подготовки специалистов.

Базовым документом по развертыванию работ по самообследованию вузов стало письмо Департамента высшего образования Министерства образования (МО) КНР от 11 июля 2011 г. № 137 “Об опубликовании отчета о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки высших учебных заведений, вошедших в список вузов Проекта 985”. В письме в частности сказано, что в целях реализации Государственной программы средне- и долгосрочного развития и реформ в сфере образования на 2010–2020 гг., предусмотрено “создание системы ежегодного опубликования отчета о самообследовании высших учебных заведений по качеству высшего образования”. Было также подчеркнуто, что самообследование вуза ориентировано на усиление ведущей роли образовательной деятельности в вузовской работе и повышение качества подготовки специалистов.

Таким образом, первоначально МО КНР обязало только так называемые “ключевые” вузы ежегодно готовить и размещать на своем сайте “отчеты о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки”. Таких “ключевых” вузов в КНР около 40. Цель Проекта-985 состояла в выведении нескольких университетов Китая на мировой уровень качества, на продвижение уровня нескольких отраслей наук и специальностей подготовки в “ключевых” вузах страны к лучшим мировым образцам, реформирование модели подготовки специалистов, привлечение отечественных и зарубежных выдающихся научно-преподавательских работников, углубление связи образовательной и научно-исследовательской деятельности с общественным производством. На развитие этих вузов из государственного и местных бюджетов были выделены огромные целевые средства, были привлечены также дополнительные средства из внебюджетных источников финансирования. Результаты Проекта 985 впечатляют. Ведущие китайские вузы стремительно улучшают свои позиции в основных мировых рейтинговых системах.

Однако мы хотели бы обратить здесь внимание на другое. Руководители китайского высшего образования действуют очень обдуманно – они не принуждали все вузы страны к немедленным действиям по введению самообследования и ежегодному опубликованию отчетов о самообследовании. Они запустили это новшество первоначально практически в экспериментальном порядке только для “самых сильных”, да еще и с учетом одного из важных принципов китайского управления “больше бюджетных средств – больше обязанностей”. Наверное, эта мудрость китайской управленческой практики должна быть хорошо усвоена и руководителями российского высшего образования, которые иногда предпочитают сначала что-то сделать, а потом годами

“совершенствовать” созданный механизм. Так произошло, например, с введением МОН РФ мониторинга эффективности высших учебных заведений России [3].

С августа 2011 г. китайские ключевые вузы начали один за другим опубликовывать на сайте вуза самостоятельно составленный “отчет о самообследовании вуза по качеству бакалаврской подготовки”. Однако в связи с отсутствием государственных единых требований к составлению отчета, в том числе к основному содержанию, показателям оценки вузовской деятельности, объему и форме отчета, в опубликованных отчетах вузы по-разному выражали свое понимание “качества бакалаврской подготовки”. Например, в университете Цзиньхуа обращали основное внимание на реформу правил приема, на реализацию проектов подготовки бакалавров и повышения квалификации преподавателей, на достижения и успехи бакалавров и преподавателей, на международное обучение бакалавров. А в Пекинском университете больше внимания было уделено повышению качества подготовки путем оптимизации учебных планов, формированию инновационных способностей бакалавров и умений использовать профессиональные знания на практике, усилению управления образовательным процессом, трудоустройству выпускников и международному сотрудничеству.

Большинство китайских ключевых университетов (31 вуз из 39) оценило себя на 100 баллов по качеству бакалаврской подготовки в отчетах по самообследованию. Сказалась традиция представления положительных сторон деятельности, ведь очевидно влияние открытого отчета на репутацию вуза в обществе, на привлечение абитуриентов. Лишь 8 вузов в отчетах упомянули недостатки и трудности, препятствующие оптимизации вузовской деятельности на этапе подготовки бакалавров. Впрочем, в восьми данных отчетах удельный вес количества китайских слов, описывающих проблемы и трудности в процессе образования, в общем количестве китайских слов отчета, составлял от 0.1% до 14.4% [4]. Вот, например, на какие стороны деятельности указал в самоотчете Шанхайский транспортный университет (составитель Академического рейтинга мировых университетов). В разделе “Проблемы и путь решения” указывалось на необходимость повышения профессиональной квалификации преподавателей, продолжение реформы обучения, в том числе метода обучения в ходе проведения научно-исследовательской деятельности, реформирование модели распределения вузовских ресурсов и системы зарплаты работников образования. Разумеется, затронута были лишь часть проблем. Отметим также, что по нашим данным только четвертая часть ключевых вузов Проекта 985 представили планы дальнейшей работы по оптимизации бакалаврской подготовки.

Следующим важным событием в деле становления практики самообследования в вузах КНР стало письмо Департамента высшего

образования МО КНР от 13 августа 2012 г. № 118 “О продолжении экспериментальной работы по опубликованию отчета о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки высших учебных заведений, вошедших в список вузов Проекта 211”. Два слова об этом проекте: Проект 211 был нацелен на целевую поддержку 100 наиболее сильных вузов Китая в XXI-ом в. и их развитие до конкурентоспособного мирового уровня. Число таких тщательно отобранных вузов составило 112, причем в это число входят и все ранее упомянутые 39 “ключевых” вузов Проекта 985. Таким образом, МО КНР постепенно расширяло эксперимент по внедрению системы самообследования в вузах страны. В указанном письме отмечалось также, что подготовка и опубликование отчета представляет собой одну из важных задач на предмет организации внутривузовской оценки, развития системы обеспечения качества высшего образования, реализации информационной открытости в вузах. Применяемый подход, по мнению министерства, даст возможность усилить связь вузов и общества, позволит вузу прислушаться к мнениям и предложениям заинтересованных сторон (в том числе работодателей) по оптимизации вузовской образовательной деятельности.

Начиная с 2012 г. вузы, которые включались в процедуру самообследования, должны были выполнять четкие правила по составлению отчета. Так, нужно было обязательно представить данные по 7 следующим аспектам бакалаврской подготовки:

1. Общая характеристика бакалаврской работы, включая цель и ориентацию бакалаврской подготовки, общее количество бакалавров на очной форме обучения, качество принятых на обучение бакалавров и т.д.

2. Научно-преподавательский состав и образовательные условия, т.е. доля доцентов и профессоров, соотношение бакалавров и преподавателей, количество учебных курсов, читаемых профессорами, расходы на образовательную деятельность, учебная и лабораторная площадка и т.п.

3. Образовательная деятельность и ее реформа, в частности уровень качества специальностей подготовки, специфика образовательной программы, количество курсов обязательного учебного цикла и др.

4. Система обеспечения качества образования, например создание и развитие системы обеспечения качества образования для мониторинга образовательной деятельности и анализа основных данных о бакалаврской работе, участие вуза в общественно-профессиональной аккредитации и международной оценке и т.д.

5. Результаты обучения, в том числе оценка качества образования со стороны обучающихся, количество бакалавров, получивших диплом государственного образца об образовании и поступивших в магистратуру, трудоустройство и т.п.

6. Специфика и опыт развития вузов в отношении бакалаврской подготовки.

7. Вопросы, оказывающие влияние на обеспечение качества подготовки бакалавров, причины и путь решения.

Данные по этим семи аспектам должны были быть сформированы по 25 конкретным показателям оценки, а сам отчет не мог превышать установленный максимальный объем в 15 тыс. единиц китайских иероглифов. Отметим некоторую особенность подхода 2012 г. – вузы в своих самоотчетах могли не приводить данных по двум показателям. Речь идет о показателе № 23 (степень удовлетворенности обучения со стороны бакалавров) и о показателе № 24 (степень удовлетворенности выпускников со стороны работодателей). Поэтому лишь незначительное число вузов решилось детально исследовать вопрос и опубликовать соответствующие данные. Таким исключением из общего правила стал один из лучших вузов Китая – университет Цзиньхуа. В отчете вуза за 2011 г. приведена оценка предприятиями профессиональных компетенций выпускников-бакалавров. Доля компаний, принимавших бакалавров вуза на работу и оценивших их профессиональные способности на три с плюсом (по пятибалльной шкале), составила 90.9% от общей численности опрошенных предприятий. В отчете за 2012 г. таких данных уже нет.

В письме Канцелярии МО КНР от 14 октября 2013 г. отмечалось, что практика подготовки и опубликования отчета о самообследовании вуза должна быть уже организована во всех государственных вузах и говорилось о стимулировании негосударственных вузов к участию в этом оценочном процессе. Устанавливалось, что отчет вуза должен предоставляться в первую очередь местным органам управления образованием (на уровне провинции, автономного района, города центрального подчинения) в зависимости от места размещения и принадлежности вуза.

Было также предусмотрено, что местные органы управления образованием имеют право с учетом территориальных реалий дополнить государственные единые требования к составлению отчета вуза. Подобное решение МО КНР, по-видимому, стало следствием активной позиции Комиссии по образованию города Шанхая. В решении этой Комиссии от 15 мая 2013 г. “О продолжении оптимизации работы по проведению самообследования вуза по качеству бакалаврской подготовки” разъяснялись значение и методика расчета каждого показателя оценки, а к стандартному набору 25 показателей были добавлены еще 7 показателей. Шанхайская версия системы показателей обращает большее внимание на качество процесса подготовки бакалавров, к примеру применялись показатели оценки “успеваемость бакалавров”, “количество бакалавров, участвовавших в передаче экзаменов и переобучении по учебному предмету”, “количество бакалавров, изменивших

свою выбранную специальность” и т.д. Отметим, что данное решение говорит об учете министерством различных аспектов практики реализации механизма самоотчета вузов и по нашему мнению также должно быть взято на вооружение руководителями высшей школы России.

Считаем необходимым осветить еще один важный момент в функционировании китайской высшей школы. Описанная выше работа по развитию механизма самообследования вузов КНР и открытого размещения соответствующих отчетов ведется вместе с другой оценочной деятельностью, проводимой, в частности, созданным в 2004 г. Центром оценки качества высшего образования МО КНР. Этот Центр формирует государственную систему оценки эффективности образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке и реализует государственную аккредитацию образовательных программ. За прошедшее десятилетие проведен большой объем работы. Сейчас (с 2014 г. по 2018 г.) ведется уже третий тур оценочной работы, причем одним из обязательных условий стало предоставление рабочей группе при Центре оценки качества высшего образования отчетов о самообследовании вуза.

На наш взгляд подобное дополняющее взаимодействие двух форм оценочной деятельности помимо явных положительных моментов приводит и к некоторым проблемам. В частности, когда в 2011 г. поступало много критических замечаний по вводимому механизму самообследования вузов, то для его совершенствования органы управления образованием начали “копировать” часть элементов программы оценки эффективности деятельности вузов, организованной Центром оценки качества высшего образования МО КНР. Это, например, сказалось на ряде ограничений в участии представителей научно-педагогического сообщества и общественно-профессиональных организаций в самообследовании вузов по бакалаврской подготовке. А это, в свою очередь, приводит нас к мысли о необходимости законодательного закрепления новых образовательных реалий, четкого распределения полномочий и функций в управлении высшим образованием, создания многосторонней системы оценки качества работы вузов. Двадцать лет активного развития высшей школы привели к острой необходимости обновления законов об образовании, ведь сейчас продолжают действовать Закон “Об образовании в КНР” (1995 г.); Закон “О высшем образовании в КНР” (1998 г.).

Представляется, что здесь уже китайским коллегам есть что перенять у россиян. Так, в новом Федеральном законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” есть много полезных нововведений, относящихся к рассматриваемым вопросам. Так, статья 29 закона “Информационная открытость образовательной организации” однозначно закрепляет необходимость размещения на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет отчета

о результатах самообследования. Особое внимание для “творческого заимствования” заслуживают ряд положений следующих статей: Статья 94 “Педагогическая экспертиза”; Статья 95 “Независимая оценка качества образования”; Статья 96 “Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ”; Статья 97 “Информационная открытость системы образования. Мониторинг системы образования”.

Может быть полезен китайским специалистам и опыт работы вузов России по проведению самообследования и особенности организации самообследования с привлечением различных специализированных организаций. Так, Аккредитационный Центр Ассоциации классических университетов России помогает вузам организовать процедуру самообследования образовательных программ [5], а результаты этого исследования становятся важным этапом в процессе общественно-профессиональной аккредитации.

Отметим еще один очень важный момент в развитии системы управления высшим образованием КНР. В 2015 г. контроль над осуществлением самообследования вузов по качеству бакалаврской подготовки перешел от МО КНР на более высокий уровень. Полномочия в этой области взяла на себя Комиссия по контролю и надзору в сфере образования Госсовета КНР, возглавляемая вице-премьером КНР госпожой Лю Яньдун. Комиссия поставила своей задачей выработать курс и политику, планировать и руководить работой в области контроля и надзора над образованием. Происходят изменения в самом МО КНР. Так, 1 февраля 2016 г. Канцелярия министерства сообщила, что в целях улучшения организации мероприятий по контролю и надзору в сфере образования Кабинет агентства по контролю и надзору в сфере образования при МО КНР преобразован в Агентство по контролю и надзору в сфере образования при МО КНР.

В решениях Комиссии по контролю и надзору в сфере образования Госсовета от 12 октября 2015 г. подчеркивается, что составление и опубликование отчета о самообследовании проводится в рамках “Пакета мероприятий по делам информационной открытости высших учебных заведений”, одновременно с совершенствованием систем обеспечения качества высшего образования. Было также объявлено, что Комиссия проведет мониторинг по опубликованию отчетов вузов и предоставит открытый доступ к результатам данного мониторинга. Представляется, что такая активная деятельность по становлению системы самообследования вузов придаст дополнительный импульс развитию китайского высшего образования. Особенно, как нам кажется, это будет успешным при внедрении практики педагогической экспертизы и расширения участия педагогического сообщества в оценке качества образования.

Список литературы

1. Министерство образования КНР (URL: http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2014/ 20.03.2016).
2. Национальное статистическое бюро КНР (URL: <http://data.stats.gov.cn/easyquery.htm?cn=C01> 20.03.2016).
3. Попов Л. В. Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015 № 1. С. 3–32.
4. 罗云, 韩阿伟. «985»高校2010年度《本科教学质量报告》分析 // 高校教育管理. 2013 (4). 90–91 (на китайском языке). Ло Юнь, Хань Авэй. Анализ отчетов о самообследовании по качеству бакалаврской подготовки на 2010 г. // Управление высшим образованием. 2013 № 4. С. 90–91.
5. Рекомендации по структуре и формам отчета по самообследованию Министерства образования и науки Российской Федерации (URL: http://www.acur.msu.ru/akredit/ruk_po_samoobsl.doc 20.03.2016).

PROBE INTO THE SELFINSPECTION OF THE QUALITY ON BACHELOR TRAINING IN CHINA

ШАО ХАЙКУН, L. V. ПОПОВ

The essay analyzes the development of selfinspection of the quality on bachelor training in China, which is a method to evaluate the activities of university. At the same time, the paper also probes into the necessity to optimize selfinspection system in the activities of university on the base of past evaluate experience.

Key words: selfinspection, bachelor training, activities of university, quality of education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Шiao Хайкунь (КНР) – стажер факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: 1987alesha@mail.ru.

Попов Лев Владимирович – профессор, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. 8(495) 939–32–81. E-mail: lvpopov@mail.ru.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУРАТОРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЧТО ДЕЛАТЬ?

Ю. С. ЭЗРОХ

*(кафедра банковского дела Новосибирского государственного университета
экономики и управления; e-mail: ezroh@rambler.ru)*

В статье на основании проведенного автором анкетирования студентов I и II курсов одного из новосибирских вузов раскрываются проблемы современного кураторства. Для этого в формализованном виде исследованы мнения студентов в отношении необходимости кураторства на I и II курсах обучения, функциональных обязанностей кураторов, особенностей проведения сплочения группы, пропаганды здорового образа жизни, культурного просвещения, целесообразности установления частоты проведения кураторских часов, привлечения родителей к решению студенческих проблем, совокупности личных и деловых качеств, которыми должен обладать куратор. Определены текущие оценки степени выполнения кураторами своих функциональных обязанностей. Изучены возможности использования института тьюторства как дополнения к институту кураторства. Предложены способы реализации студенческого самоуправления и административные новации в целях повышения эффективности исполнения кураторских функций.

Ключевые слова: куратор, первокурсники, тьютор, адаптация студентов.

К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить свою жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение.

Д. И. Менделеев

Прежде чем учить молодежь, надо ее изучить.

акад. А. М. Румянцев

Обучать – значит учиться вдвойне.

французский писатель Ж. Жубер

Реформа 2007 г. закрепила ранее действовавшие в отдельных школах правила 11-летнего обучения. В настоящее время на момент начала обучения в вузе студенту обычно уже есть 18 лет (7+11). Ранее, в том числе и в период СССР¹, процесс школьного обучения занимал 10 лет,

¹ В отдельные периоды, например с 1959 по 1964 гг. и в СССР школьное обучение осуществлялось в течение 11 лет.

а абитуриенты были 17-летними. Казалось бы, невелика разница. Однако, она принципиальна для организации системы кураторства в высшей школе – современные первокурсники, в отличие от своих предшественников, имеют полное право распоряжаться своей жизнью без чьих-либо советов, согласно ст. 21 ГК РФ – гражданская дееспособность возникает в полном объеме с наступлением совершеннолетия, т.е. по достижении 18-летнего возраста. Это определяет незримое, но принципиальное изменение системы кураторства, произошедшее в последнее время.

Нужна ли формально абсолютно взрослым людям внеучебная кураторская помощь? В какой форме? Что они хотят изменить? Об этом лучше спросить у них напрямую.

В чем проблема?

В настоящее время практически отсутствуют федеральные нормативные документы, регулирующие кураторскую деятельность в вузах. Действительно содержательным, является, по мнению автора, лишь одно² – письмо Минобрнауки № 30–55–181/16 “Рекомендации по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования” от 20.03.2002 г. (далее Письмо № 30–55–181/16). Вузы, развивающие систему кураторства, используют внутренние положения, нередко содержащие лишь общие “правильные” пожелания. В них отсутствуют детальные инструкции, схемы и подходы к осуществлению такой деятельности.

Абсолютное большинство преподавателей вузов не имеют педагогического образования. И это нормально, так как они передают взрослым (“по паспорту”) людям специфические знания, которые нельзя получить в педагогических университетах. Конечно, будучи аспирантами, преподаватели проходили педагогическую практику, однако ее содержание не касается специфики кураторской работы. К тому же не все преподаватели вузов имеют ученую степень.

Качественной специальной литературы в области организации кураторской деятельности практически нет [3, 6, 16]. Отсутствие специальных грифов затрудняет ее поиск и отбор. Отечественные публикации по данной теме можно разделить на три основные группы – научно-исследовательские (нередко включающие в себя бесконечные классификации и рефераты мнений других ученых), популярно-психологические и субъективно-интуитивные (в них авторы излагают свою позицию, нередко вовсе без ее обоснования) [1, 4, 9]. Стоит подчеркнуть, что количественные доказательства аргументов, приводимых в статьях³, практически отсутствуют.

² В этом легко убедиться, осуществив поиск в одной из правовых баз по запросу “куратор”.

³ Было изучено более 50 публикаций, доступных в Электронной научной библиотеке (E-libray).

Вышесказанное определяет серьезность и объективную трудность качественного исполнения преподавателями вузов функций кураторов в современных условиях. Результаты исследования, проведенного автором, позволят частично заполнить информационный вакуум в данной области. Его особенностью является использование данных анонимного анкетирования двух потоков студентов-экономистов одного из новосибирских университетов (I и II курса обучения соответственно), осуществленного в марте–апреле 2015 г. Общее число респондентов – 151 человек.

А нужен ли вообще куратор?

Задавая устно подобный вопрос в студенческих группах, нередко можно услышать категоричное “нет”. Обычно используются три группы аргументов: “мы уже взрослые – зачем нам нянька”⁴; “необходимую информацию можно получить у старосты или в специальных группах социальных сетей”; “от него нет никакого толку”.

Многие на основании этого делают принципиально неверный вывод о необходимости курирования. Причина в том, что “выборка” нерепрезентативна – наиболее активным ребятам, которые первыми “берут слово”, может быть куратор и действительно ни к чему, а вот основная масса студентов хочет, чтобы в их группах он был. 78% первокурсников (т.е. четверо из пяти), проучившись 1,5 семестра и получив, как будет видно далее, не слишком позитивный опыт взаимоотношений с куратором, все же считают институт кураторства необходимым. Доля студентов второго курса, поддерживающих такую инициативу меньше – 64%. Стоит предположить, что на начальном этапе (в первой части I семестра) число поддерживающих кураторство первокурсников составляло 90–95%⁵.

Анкетой было предусмотрено наличие места для объяснения своего выбора. Значимой причиной отрицательного ответа явилось то, что, по мнению студентов, “мало пользы, возможно, потому что у нас был плохой куратор”. Наиболее распространенным аргументом студентов

⁴ Здесь и далее – расчеты автора на основании письменного анкетирования студентов-экономистов I и II курса одного из новосибирских вузов, осуществленного в марте-апреле 2015 г. В кавычках без указания источника будут приведены реальные слова студентов, записанные автором; в отдельных случаях с необходимой литературной обработкой.

⁵ Интересно отметить, что аналогичные исследования проводились и советское время. «Так, на первом курсе за куратора высказалось 94%, хотя 50% не представляют роли куратора в вузе (анкета проводилась в первой половине декабря); на втором курсе за куратора – 79%, против – 12%, ни “за” ни “против” – 9%. На третьем курсе за куратора – 86%, против – 8%, ни “за”, ни “против” – 6%». Здесь и далее текст дан по статье “Еще раз о кураторстве” доц. М. М. Анцибор в многотиражной газете, сведения о которой установить не удалось.

обоих курсов, высказавшихся за кураторство, была “необходимость адаптации”. Внешняя “взрослость” и “самостоятельность” большинства студентов, как оказалось, является напускной. Вчерашним школьникам, ставшим совершеннолетними студентами, не просто перестроиться – “все в новинку, нужен человек, который введет новичков в курс дела и все объяснит”. Это доказывает необходимость института кураторства на I курсе.

В необходимости куратора у групп второго курса студенты также единодушны – они, в отличие от советских студентов (см. сноску 7), в нем уже не заинтересованы. Лишь 28% студентов I курса и 14% II курса поддерживают кураторскую деятельность на II курсе. Основные доводы – “возможность получить совет старшего”, помощь в “решении <...> конфликтных ситуаций с преподавателями”. Вопросы сплочения или адаптации становятся менее актуальными; студенты уже в целом разобрались в особенностях новой для них системы обучения. Это определяет необходимость продолжения курирования группы, однако с существенным сокращением функционала куратора – использование его как “тревожной кнопки”.

Какой помощи ждут студенты от куратора?

В Письме № 30–55–181/16 указаны основные направления работы куратора. Студентам было предложено ранжировать их от наиболее к наименее важным для них (табл. 1).

Таблица 1

Интегральная оценка важности направлений деятельности куратора

Направление деятельности куратора	I курс		II курс	
	оценка	ранг	оценка	ранг
Знакомство студентов с организацией учебного процесса, правилами проживания в общежитии, правилами внутреннего распорядка, правами и обязанностями студентов	20,69	1	20,84	1
Работа по адаптации студентов к новой системе обучения	18,55	2	17,58	2
Оказание помощи активу группы в организационной работе, содействие привлечению студентов к научно-исследовательской работе и развитию студенческого самоуправления	15,99	3	16,10	3
Информирование деканата об учебных делах в группе, о пожеланиях студентов	15,66	4	15,67	4
Создание атмосферы доброжелательных отношений между преподавателями и студентами	14,59	5	14,87	6
Создание организованного сплоченного коллектива в группе	14,51	6	14,94	5

Примечание 1: Здесь и далее значение показателя “Оценка” рассчитано по формуле типа

$$\frac{\sum_{i=1}^n \text{Оценка направления}_{k_i}}{\sum_{k=1}^m \sum_{i=1}^n \text{Оценка направления}_{k_i}} \times 100\% ,$$

где i – порядковый номер анкеты, n – количество корректных ответов респондентов; k – порядковый номер направления, m – количество оцениваемых направлений (параметров). Показатель “Оценка” рассчитывается отдельно по группам I и II курсов.

Примечание 2: в столбце “Ранг” 1 – наиболее; 6 – наименее важное направление.

Как видно из таблицы 1, мнение студентов и I и II курсов практически совпали. Самое главное – знакомство с правилами, правами и обязанностями. Преподавателям в этом легко разобраться – нормативная документация в данной сфере ограничена 3–5 внутренними положениями, сложность которых уступает законодательству, которое обязаны знать преподаватели профильных дисциплин. При этом для первокурсников, как показал опрос, это очень ценно.

Вопросы адаптации более обширны. Наиболее простой способ – описание особенностей проведения занятий, зачетной недели, сессий. Кроме этого студенты хотят индивидуальную помощь и ощущение защищенности – разрешение обращаться к куратору во внеучебное время. Оценки иных направлений отличаются незначительно, что говорит об их практически равной важности для студентов.

У респондентов была возможность указать дополнительные пожелания в части функционала кураторов. Помимо, на первый взгляд, забавных, однако знаковых ответов типа “почаще вспоминать о своей группе” или “заняться хоть чем-то”, наиболее частыми были предложения типа “информировать о мероприятиях”. С одной стороны, это говорит о некоторой пассивности студентов – такая информация в равной степени доступна и студентам, и преподавателям. С другой – есть повод, основа для периодических встреч.

Как проводить сплочение студенческой группы?

Общеизвестно, что совместное времяпрепровождение позволяет людям стать более открытыми друг к другу. Ключевую роль в этом играет степень их взаимной вовлеченности в процесс⁶. Студенты проводят

⁶ Например, один из успешных приемов по командообразованию офисных работников, используемый бизнес-тренерами, заключается в разделении участников на команды, предоставление каждой возможности построить башню из бу-

в обществе своей группы по 4–6 часов ежедневно, поэтому для сохранения доброжелательных деловых отношений, недопущения различных эксцессов необходимо проводить сплочение, командообразование группы.

Для применения наиболее эффективной стратегии, куратору необходимо определить, какие мероприятия стоит провести со студентами в первую очередь. Респондентам было предложено ранжировать возможные формы командообразования (табл. 2), а также указать собственный вариант.

Таблица 2

Интегральная оценка привлекательности форм командообразующих мероприятий

Тип мероприятия (посещение совместно с одноклассниками)	I курс		II курс	
	оценка	ранг	оценка	ранг
Посещение кино	27,44	1	27,42	1
Посещение театра	25,49	2	24,23	3
Посещение боулинга	24,71	3	25,92	2
Посещение спортивных игр в качестве болельщиков	22,37	4	22,43	4

Примечание: 1 – наиболее; 4 – наименее важное направление.

Наибольшее одобрение студентов обоих курсов вызвало предложение совместного посещения кинотеатров. Вместе с тем, в качестве командообразующего мероприятия оно имеет ряд недостатков – отсутствие зрительного контакта между студентами во время сеанса, в большинстве случаев откровенно слабые сюжеты современных фильмов, трудность согласования единого мнения относительно кино (кому-то нравятся комедии, кому-то фэнтези и т.д.).

Посещение театра вызвало у студентов чуть меньшее одобрение. Это опровергает распространенное мнение о том, что современные молодые люди не воспринимают театр как способ интересного времяпрепровождения. Оценка предложения “посещение боулинга вместе с одноклассниками” вызвало чуть меньшую поддержку у студентов I курса, а студенты II курса считают это интереснее театральной инициативы. Вместе с тем, оценки обоих мероприятий примерно на одном уровне. Существенно “отстает” предложение о посещении спортивных мероприятий. Это определяется дифференциацией интересов к спортивным играм (волейбол, футбол, хоккей и т.д.).

Что предложить в первую очередь? Вероятно, проще напрямую спросить у группы. Однако здесь можно в очередной раз попасть

маги, скотча и любых других подручных материалов. В таком случае появляется азарт, взаимопонимание и новые сотрудники становятся единой командой.

в “информационную ловушку” – наиболее активные ребята “заглушают” голоса более робких. Не умаляя значимой роли актива группы, который может “повести за собой” менее активных студентов, нужно помнить, что интересно должно быть большинству (рис. 1).

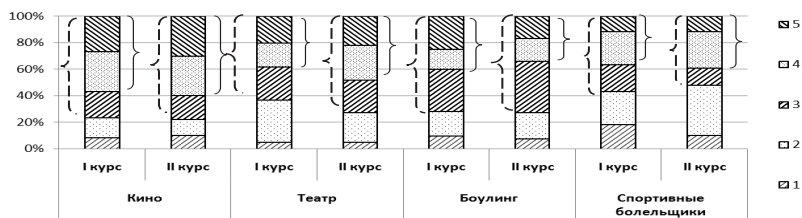


Рис. 1. Структура оценок привлекательности форм командообразующих мероприятий

Примечание: 1 – наименее, 5 – наиболее высокая оценка степени привлекательности

Как видно на рис. 1, при совокупном учете оценок «3», «4», «5» (показано пунктирными фигурными скобками) наряду с посещением кино, видна высокая заинтересованность в посещении боулинга. Многие кураторы недооценивают эффективность совместных походов в боулинг. Исходя из собственного опыта, автор может отметить достоинство данной командообразующей инициативы. Во-первых, очень низкая стоимость – 1 час аренды дорожки в будний день для студентов стоит 200–300 руб. Играют обычно не более 2-х часов командой из 6–8 человек. Иными словами, удовольствие стоит всего около 100 руб. с человека. Билет в кино или театра дороже – 250–350 руб. и 300–500 руб.⁷ соответственно. Во-вторых, в процессе игры студенты активно общаются друг с другом в неформальной обстановке. В-третьих, поход в боулинг (также как и в кино), особенно расположенный в крупном торгово-развлекательном центре, сам по себе праздник, в некотором смысле “прыжок из будней” который очень нравится молодым людям.

Какие еще предложения по командообразующим мероприятиям внесли студенты? Кроме саркастических – “посещение бара” и “слетать в Майями”, наиболее часто встречаются “выезды на природу / базу отдыха”. Нет сомнений в их эффективности, однако такие поездки сопряжены с ощутимыми рисками для куратора.

⁷ Понятно, что на спектакли с участием местных актеров. Гастрольные постановки – существенно дороже.

Спорт как основа сплочения студенческой группы?

Совместное занятие спортом оказывает значимый объединяющий эффект⁸. При этом подразумевается, конечно, не профессиональные, а физкультурные занятия. В “Государственной молодежной политике” подчеркивается необходимость “вовлечения молодежи в регулярные занятия физической культурой и спортом <...> совершенствования системы студенческих соревнований и развитие студенческого спорта” [15]. Это определяет важность организации массовых спортивных мероприятий в группах, чему в настоящее время уделяется недостаточное внимание. Как студенты относятся к таким инициативам (табл. 3)?

Таблица 3

Интегральная оценка привлекательности спортивных форм командообразующих мероприятий

Тип мероприятия (участие совместно с одноклассниками)	I курс			II курс		
	оценка	инд. оценка	ранг	оценка	инд. оценка	ранг
Субботние посещения бассейна	37,50	2,6	1	35,71	2,3	1
Субботние пробежки	31,73	2,2	2	32,34	2,1	2
Тренировки для сдачи нормативов ГТО	30,77	2,1	3	31,94	2,1	3

Примечание 1: Показатель “Индивидуальная оценка” рассчитан по формуле

$$\frac{\sum_{i=1}^n \text{Оценка инициативы } k_i}{n},$$

где i – порядковый номер анкеты, n – количество корректных ответов респондентов; k – порядковый номер инициативы, возможные оценки инициативы k – от 1 (наименьшая оценка) до 5 (наилучшая оценка).

Примечание 2: В столбце “Ранг” 1 – наиболее; 3 – наименее важное направление.

Как видно из таблицы 3, наиболее привлекательным студентам кажется посещение бассейна (что в значительной мере упрощается при наличии в вузе собственного сооружения). Стоит отметить, что получение знака ГТО пока не является для большинства студентов притягательным. При этом средние оценки каждой спортивной инициативы крайне низкие – от 2 до 2,6! Для определения численности потенциального спортивно-физкультурного студенческого актива оценим

⁸ Автор может судить об этом по собственному десятилетнему опыту занятий спортом.

структуру индивидуальных оценок спортивных мероприятий. Доля студентов, однозначно настроенных на спортивные мероприятия (т.е. оценивших инициативу на «4» или «5») весьма невелика – не более 20–30%. С учетом “колеблющихся” (оценка «3») максимальная доля “студентов-физкультурников” – 48% (студенты I курса, плавание в бассейне). Такие результаты (“спорт – это замечательно, но привлекать студентов не самая лучшая идея”) заставляют задуматься о необходимости проведения кампании по популяризации физического воспитания среди молодежи.

Здоровый образ жизни: спасение утопающих – дело рук самих утопающих?

Современный мир переливается всеми цветами радуги – развлечения и удовольствия (часть их – мнимые) на каждом шагу. Однако это лишь вершина айсберга – за некоторые нужно платить бесценными вещами – здоровьем и жизнью. Только в России на 01.01.2015 г. зарегистрировано 908 тыс. человек, инфицированных ВИЧ, количество курящих – более 44 млн. и т.д. [10, 17]. Стоит ли куратору, по мнению самих студентов, пропагандировать здоровый образ жизни, рассказывать о возможных опасностях для здоровья? Большинство студентов I и II курсов (72 и 74% соответственно) выступают против обсуждения особенностей ведения здорового образа жизни. Основными аргументами являются – “уже существует высокий уровень проинформированности”, “это личное дело каждого человека”, “такую информацию рассказывали в школе; в университет поступают взрослые, совершеннолетние люди”.

Автор солидарен с аргументами противоположной стороны – “актуальные вопросы”, “здоровье важнее всего”, “с целью предупреждения”. Да, некоторые из этих тем довольно щекотливы, но позиция некоторых студентов – “это стремно”, “это личное” – просто опасна. Никто не утверждает, что студенты ничего об этом не знают, что куратор – единственный светоч в данном вопросе. Однако из практики, не все взрослые знают современные тонкости⁹. Личное или государственное дело, если молодой человек по глупости подхватит ВИЧ или сифилис? А если молодая девушка забеременеет от случайного контакта и, сделав аборт, останется бесплодной? Если рассказанное за все время работы куратором позволит избежать хотя бы одной подобной катастрофы – его деятельность уже не напрасна.

⁹ Для доказательства этого, а также уменьшения пафоса некоторых студентов, стоит задать один каверзный вопрос. Например, возможно ли наступление беременности вне полового акта? И как-то сразу уровень “проинформированности” оказывается не таким уж высоким, а высокомерие в глазах сменяется интересом.

О культуре и не только

Формирование гармоничной личности невозможно без культурного развития, расширения кругозора. К сожалению, этому в современных вузах уделяется явно недостаточное внимание. Хотят ли студенты знать больше о живописи, литературе, музыке? 52% студентов I курса и 34% студентов II курса поддерживают культурные тематические встречи. Основные аргументы – “это интересно”, “это делает институт не просто местом учебы, а местом развития, приобретения социального и культурного опыта¹⁰”, “да, так как инициативы такого рода не часто исходят от самих студентов”, “это сплачивает коллектив”. Основные аргументы противников такой идеи – “не все интересуются этим”, “для этого есть кружки”, “свободное время дорого для студентов”, “сами организуем¹¹”, “никто не придет / никому это не нужно¹²”.

Безусловно, вопросы качественной организации подобных встреч сложны – преподавателю необходимо либо самостоятельно готовиться к лекции и диалогу, либо приглашать профессиональных литераторов, художников, искусствоведов и т.д. Вместе с тем, интерес к подобным инициативам у студентов есть, его необходимо поддержать и укрепить. 40–60 минут пару раз за год вряд ли нанесут “свободному времени” некоторых обучающихся непоправимый урон.

Надо чаще встречаться?

Во внутренних положениях ряда вузов нормативно урегулирована периодичность кураторских часов – обычно 1 раз в 1–2 недели. Что думают студенты об этом (рис. 2)?

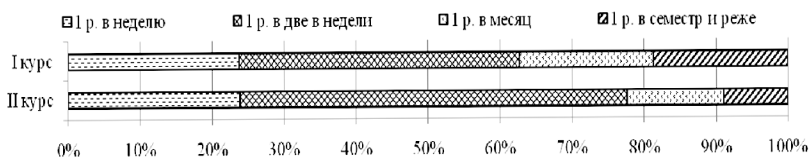


Рис. 2. Структура ответов на вопрос «Как часто необходимо проводить кураторские часы (длительностью 20–30 минут)?»

¹⁰ Великолепная по смыслу и стилистике фраза от студента I курса, не правда ли?

¹¹ На практике, вероятно, реализуется довольно редко.

¹² Такие обобщения, а также присвоенное право безапелляционно говорить от имени всех встречается довольно часто и преимущественно при отрицании любых инициатив. Как показывает опрос, оно вовсе не отражает мнение “всех”.

Как видно на рис. 2, 39% студентов I курса и 54% – II курса полагают оптимальным проведение встреч с куратором 1 раз в 2 недели. Кроме того, 24% респондентов обоих курсов считают важным даже более частые встречи – 1 раз в неделю. По мнению 13–19% студентов необходимы редкие встречи – 1 раз в месяц. Ответы типа “раз в семестр”, “вообще не надо” свидетельствуют скорее об отрицании необходимости кураторства.

Стоит ли куратору обращаться к помощи родителей студентов?

Вопрос становится тем более актуальным, чем больше некоторые студенты прогуливают занятия. Личное ли это их дело? Вправе ли родители знать об этом? Известно, что особо рьяных прогульщиков по итогам сессии, скорее всего, отчислят. А родители, в отличие от куратора могут принять действенные меры, которые в корне исправят ситуацию. Что думают студенты об этом? Большая часть студентов (80%¹³) предсказуемо против вмешательства родителей в их учебную жизнь. Основные аргументы – “студенчество – самостоятельная жизнь”, “это университет, а не школа”, “сам должен решать свои проблемы”. Меньшинство, с которым солидарен автор, приводит следующие аргументы – “только в случае, когда стоит вопрос об отчислении”, “только в критической ситуации”¹⁴.

Серьезен еще один аргумент “за” – “многие ничего не делают за родительские деньги”. Действительно, родители платят немалые деньги за учебу в вузе, не обязаны ли они знать о том, когда это начинает происходить впустую? Кроме того, существуют и другие проблемы, которые иногда приводят к трагическому финалу – самоубийства студентов далеко не единичная практика [13].

В связи с этим необходимо введение четких (формализованных) критериев привлечения родителей студентов, например, при превышении определенного числа “допустимых” пропусков, при определенных (низких) результатах контрольной недели, при угрозе жизни и здоровью студента и т.д. Текущие проблемы конечно нужно решать самостоятельно.

Какой он – хороший куратор?

В ранее цитируемой статье М. М. Анцибор советских студентов просили описать куратора – “его должны отличать: человеческая простота,

¹³ Фактически, доля отрицательных ответов еще выше, однако если в комментариях респондента были указаны условия, при которых куратору стоит прибегать к помощи родителей (например, “только в случае, когда стоит вопрос об отчислении”), ответ принимался к учету как положительный.

¹⁴ К числу забавных относятся – “только, если студент *совсем сошел с ума*” и “лучше самому куратору попробовать решить проблему со студентом, *пригрозить* родителями” (прим. *курсив автора*).

доброта, честность, общительность, находчивость. Куратор, по мнению студентов, должен быть умным, веселым, энергичным, душевным, отзывчивым, справедливым, знать каждого студента как личность”. Насколько изменились пожелания современных студентов? Им был задан вопрос: “Какими личными качествами, по Вашему мнению, должен обладать куратор?” (табл. 4).

Таблица 4

Ранжированные оценки личных качеств, которыми должен обладать куратор

Личное качество	I курс	II курс
Добрый / Доброжелательный / Тактичный	1	1
Заинтересованный / Отзывчивый / Понимающий	2	5
Коммуникабельный / Общительный	3–4	3
Активный / Организаторские способности	3–4	4
Терпеливый / Уравновешенный	5	6
Внимательный / Ответственный	6	2
Наличие чувства юмора	7	8
Волевой / Упорный / Целеустремленный	8	6
Справедливый	9	9

Примечание 1: 1 – наиболее, 9 – наименее часто указываемые респондентами качества.

Примечание 2: Респонденты были вправе указывать неограниченное число личных качеств, сведения о каждом из которых учитывались при расчете (обычно их число не превышало четырех).

Как видно из табл. 4, самым главным качеством, которым должен обладать куратор, для студентов обоих курсов является внутренняя доброта, доброжелательность, умение сделать замечания тактично. Вторым по значимости для студентов I курса является отзывчивость, возможность выслушать и понять молодого человека – емкой является ремарка о необходимости у куратора “современных взглядов на жизнь”. Важность наличия у куратора качества “ответственность” (в нее включается и пунктуальность), которую подчеркивают студенты II курса, является, скорее всего, рефлексом неопозитивного опыта взаимоотношений с куратором на I курсе. Студенты также хотят, чтобы их куратор был активным, общительным, обладал организаторскими способностями. А разве они просят слишком много?

Важность личных качеств, ранговая оценка которых оказалась ниже, конечно, не ставится под сомнение. Многократное упоминание о них с учетом того, что тип заданного вопроса был открытым (без готовых ответов), свидетельствует о необходимости вдумчивого подбора преподавателей для исполнения функций кураторов с учетом наличия соответствующих качеств.

Нужно ли куратору быть пользователем социальных сетей?

Развитие современных средств коммуникации уверенно вытесняет личное и телефонное общение, заменяя его на письменное, которое осуществляется через социальные сети¹⁵. Даже электронная почта в сознании многих молодых людей – уже не слишком современная вещь, так как практически такие же возможности доступны и в любимых ими “ВКонтакте”, “Одноклассниках” и т.д. Хотят ли студенты общаться также с куратором (рис. 3)?

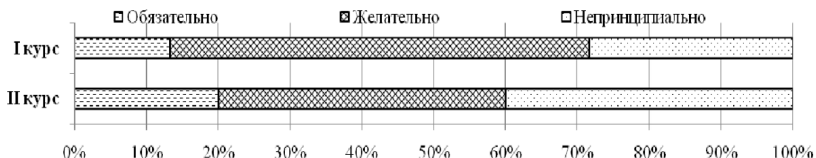


Рис. 3. Структура ответов на вопрос “Нужно ли куратору быть пользователем социальных сетей?”

Как видно на рис. 3, лишь 13 и 20% студентов I и II курсов соответственно настаивают на обязательном использовании куратором социальных сетей. Значительная часть респондентов (58 и 40% соответственно) указывает на желательность такого общения. Основные аргументы: “чтобы студенты могли связаться в любое удобное для них время и в любом случае¹⁶”, “чтобы идти в ногу с поколением”, “для быстрой связи и более легкого общения”, “потому что только в них все и сидят”. Респонденты, давшие ответ “Не принципиально” (28 и 40% соответственно), комментариев к сожалению не оставили.

Несмотря на кажущуюся несерьезность, проблема коммуникаций молодого поколения гораздо шире. Нередко стиль общения в социальных сетях, мягко говоря, безобразный. Отсутствие приветствий, несоблюдение правил орфографии, не говоря уже о правилах пунктуации, использование смайликов вместо художественных приемов речи и т.д. Из практики, существенная часть студентов-дипломников (т.е. более старших по возрасту) составляют свои письма научным руководителям – кандидатам и докторам наук – на такой же манер. Что дальше? Попытки общения на работе в таком ключе с начальством или клиентами приводят к замедлению или остановке карьерного роста и снижению престижа вуза, выпустившего такого “специалиста”.

¹⁵ Как не вспомнить анекдот. Диалог начальника и секретаря: “Соберите всех сотрудников на совещание, срочно!”, “По селектору?”, «Нет, через “Одноклассников”, так быстрее!».

¹⁶ Несколько нахально, не правда ли?

Наоборот, студенты должны получать опыт личного, телефонного общения со старшим. Немаловажной проблемой является доступ студентов к личной информации преподавателей¹⁷. К тому же переписка со студентами может повредить личной жизни преподавателей, особенно мужчин. В связи с этим, по мнению автора, общение со студентами должно осуществляться преимущественно лично или по электронной почте, а также при необходимости по телефону.

Как студенты оценивают своих кураторов?

Преподавание – это призвание, творческий процесс, и говоря прямо, дело государственной важности. Вместе с тем вузы оказывают образовательные услуги, стоимость которых весьма высока. Их оплачивает либо государство, либо предприятия, либо сами студенты (а чаще их родители). Поэтому заказчики имеют право на оценку приобретаемого “товара”; его компонентом является кураторство. Исходя из широкого круга выявленных проблем в данной области, логично, что оценки оказались на очень низком уровне (рис. 4).

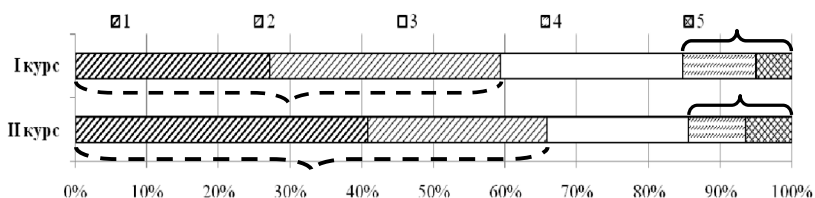


Рис. 4. Структура ответов на вопрос “Оцените по пятибалльной шкале деятельность своего куратора на первом курсе обучения”

Примечание: 1 – минимальная, наихудшая; 5 – максимальная, наилучшая оценка.

Как видно на рис. 4, большинство студентов и I и II курсов (59–66% соответственно) считают нынешнюю работу кураторов неудовлетворительной (показано пунктирной фигурной скобкой). При этом лишь 15% респондентов высокого мнения о ней. И это при том, что большинство считает кураторство полезным.

Приведем лишь некоторые аргументы студентов, оценивших работу куратора на «1» и «2»: “не занимался своими обязанностями”, “встречались два раза за весь год и говорили на совершенно бесполезные темы”, “мы ей не интересны, с нами не связывается, приходит на 5 минут”,

¹⁷ Доходит до смешного. Студенты с круглыми глазами рассказывали автору, что нашли в социальной сети фото своего преподавателя (женщины) на пилоне (шесть для танца). По мнению автора, это явно не поднимает престиж профессии.

“обещание сходить в театр не сдержал”, “в первом семестре встречались нерегулярно, никуда не ходили”, “вообще не знаю, кто и как зовут”, “были две абсолютно бесполезных встречи, на одну из которых куратор опоздал на полтора часа”.

Отметим, что и в период СССР все было далеко не гладко – “куратор не знает своих студентов в лицо”, “ни один из кураторов не был назван в числе тех, на кого бы они хотели походить как будущие наставники” (по статье М. М. Анцибор). Однако такие катастрофичные результаты нуждаются в осмыслении и принятии решительных мер.

О бедном кураторе замолвите слово ... или две стороны одной правды

Легче всего обвинить преподавателей-кураторов в том, что они не выполняют качественно свои обязанности. Почему бы и нет? В педагогике и психологии не сильны, к тому же ленивы, вот и весь сказ. Однако проблемы гораздо глубже, и они требуют системного решения.

В отличие от лекционного или семинарского занятия, где у преподавателя есть определенные “рычаги воздействия” на студентов (все помнят, что придет время сдавать зачет / экзамен), у куратора нет никакого (!) формального влияния. Студенты могут, что подтверждается практикой автора, не ходить на кураторские часы вовсе, а потом жаловаться, что “не знают куратора” и “не видели его помощи”. Более того, кураторы начинают их уговаривать – “ну придите, ну это ведь ненадолго”, слыша в ответ высокомерные высказывания о том, что у студентов нет времени на это. Раз “поуговаривают”, второй, а потом действительно встречаются на “5 минут раз в месяц”, по сути для галочки, испытывая раздражение от такой ситуации. Почему кандидаты и доктора наук поставлены в позицию просителей у 18-летних первокурсников?

Ни у кого – ни у студентов, ни у преподавателей – нет сомнений в том, что кураторство нужно. Так почему не ввести обязательные кураторские часы, включенные в официальное расписание, например пары (45 минут) 1 раз в 2 недели с обязательной отметкой посещаемости? Это позволит поставить отношения студентов и преподавателей сразу на правильную основу. Конечно, это потребует изменения аудиторной нагрузки студентов, которая “не резиновая”. Но в ином случае, кураторство осуществлять эффективно трудно.

В некоторых методических указаниях для кураторов рекомендуется проводить сближающие игры. Например, в одном из них указано, что “мяч является универсальным педагогическим инструментом, поэтому куратор должен иметь его в своем арсенале” [14]. Далее предлагаются различные игры с мячом. Конечно, у каждого куратора есть мячик с собой, а у некоторых их два. Возможно, этот совет был адресован только преподавателям физической культуры. Значительная часть

преподавателей просто не готова к такому радикальному сближению со своими подопечными. Да и нужно ли это?

Преподавателям, которые не имеют педагогического образования, не предоставляется возможность прохождения хотя бы краткосрочных курсов кураторов в педагогических университетах. Во многих вузах есть собственные кафедры социологии, психологии, но их ресурсы в кураторской работе используются не повсеместно. В процессе курирования у студентов возникают претензии (нередко обоснованные¹⁸) к манере и особенностям ведения занятий отдельных преподавателей, перерастающие в затяжные конфликты. Их не так просто решить на уровне “преподаватель-преподаватель”; в отдельных случаях вмешательство куратора лишь усугубляет ситуацию.

Серьезной проблемой является отсутствие желания у многих преподавателей выполнять функции кураторов. Дополнительная плата не слишком высока, а выполняемые обязанности в значительной мере отличаются от “традиционных”. Добровольно-принудительный порядок исполнения обязанностей куратора вредит делу. Личные дела студентов во многих вузах ведутся формально. Работая с ними можно получить, по сути, лишь координаты родителей. Отсутствие в систематизированной форме сведений об увлечениях, личных качествах, предпочтениях студентов затрудняет исполнение своих функций куратором. Вышесказанное отражает лишь некоторые проблемы, с которыми нередко сталкиваются кураторы. Студентам нужна помощь кураторов, а кураторам – администрации вуза.

Тьюторство как замена кураторству?

Тьюторство (от англ. Tutor – наставник) особая система, зародившаяся в английских университетах. Во многих отечественных публикациях она интерпретируется неправильно. Для описания реальных особенностей ее функционирования автор приведет выдержку из личного письма известного профессора Амстердамского университета М. Элмана (Michael Ellman), посвященного его опыту, полученному в ведущих зарубежных университетах.

“Тьюторство в английских университетах – это регулярная (еженедельная) дискуссия между тьютором (обычно преподаватель, но иногда аспирант) и небольшой группой студентов (обычно 2–4 чел.). Тьюторство является *альтернативой массового образования* (прим. *курсив автора*), предлагаемого большому числу студентов, и обеспечивает более широкие возможности для взаимодействия между студентами

¹⁸ Когда из года в год разные группы твердят об одном преподавателе одно и то же, в это сложно не поверить.

и преподавателями. Оно является дорогим и предоставляется в разном объеме отдельными английскими университетами.

Когда я был студентом в Кембридже, я почти все время ходил на такое обучение по экономике; в течение части моего трехлетнего курса – по истории, статистике и политологии. Я помню годовое тьюторство К. Беррилла по экономике. <...>. Я также помню мое тьюторство у Дж. Робинсон. Она была известным экономистом, но не очень хорошим тьютором, так как ожидала, что студенты будут просто придерживаться ее взглядов. Познавательным было тьюторство А. Сена (впоследствии он стал Нобелевским лауреатом). Обычная форма тьюторства – чтение эссе студентом и его обсуждение. Основные достоинства тьюторства:

- 1) обеспечивает личный контакт между преподавателями и студентами;
- 2) позволяет студентам обсуждать учебные вопросы с преподавателями.

Когда я был в Кембридже (наверное, и до сих пор) преподавателям платили за тьюторство дополнительно. <...> Когда я преподавал в Глазго, я сам занимался тьюторством <...>. В Глазго не было дополнительной оплаты за тьюторство – оно было частью работы. Тьютерная система обычно считается хорошей частью английской университетской системы, особенно в Оксфорде и Кембридже, где она применяется наиболее широко”.

Как видно, между тьюторством и кураторством есть принципиальные различия. Нужно ли первое современным студентам? Большинство студентов (72 и 63% студентов I и II курсов соответственно) скептически относятся к введению института тьюторства. Основные аргументы – “куратора достаточно”, “есть психологи”. По мнению автора, исполнение тьюторских обязанностей в вузах (при определении функциональных обязанностей аналогично английским университетам) может осуществляться параллельно с кураторством, однако не может быть полной заменой последнего.

О студенческом самоуправлении

Одним из часто встречающихся предложений по улучшению кураторской работы является исполнение обязанностей куратора студентами старших групп. Такая практика существует в ряде вузов, например, в Высшей школе экономики – “так как наставниками новичков в питерской Вышке являются не преподаватели, а студенты, то между куратором и первокурсником нет возрастного барьера. Студенты лучше ориентируются во внеучебной жизни и могут дать ответы на вопросы, лежащие вне сферы интересов преподавателей” [11]. Данный опыт ценен, однако несет в себе существенные риски – студенты старших

курсов могут научить неправильным вещам, показать примеры, не достойные для подражания, увести в мир ложных ценностей. Дело отнюдь не в злом умысле, а в том что они, в отличие от преподавателей, еще не имеют достаточного жизненного опыта.

Исходя из практики автора, наиболее приемлемым вариантом является “тандем” – совмещение наличия и куратора, и наставника (студента старшего курса). Активные положительные старшекурсники могут существенно улучшить качество курирования. Однако их подбор – очень непростое дело. Возможно, допустимо закрепление за одним куратором нескольких групп, в каждой из которых будет работать один-два наставника, деятельность которых должна жестко контролироваться.

Важным является построение в студенческой группе внутреннего самоуправления. Обычно оно ограничивается старостой, реже – культургом и спорторгом. Интересной может оказаться следующая модель внутригруппового студенческого самоуправления (рис. 5).

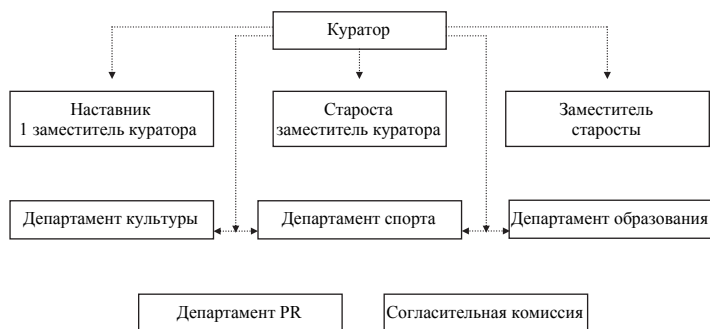


Рис. 5. Примерная структура самоуправления в студенческой группе

Примечание: В согласительную комиссию входят куратор, наставник, староста, заместитель старосты и начальники департаментов. Она собирается для решения внутренних проблем по мере необходимости.

Использование потенциала студенческого самоуправления способствует развитию и поддержанию гармоничных отношений в группе, а также более качественному исполнению куратором своих обязанностей.

Дискуссионные предложения

Часть проблем современного кураторства в высшей школе, которые были обозначены выше, носит системный характер. Так происходит отнюдь не потому, что преподаватели не могут справиться со своими обязанностями – они поставлены в очень неудобное, непривычное положение, а помощи и совета им ждать практически не от кого.

Сохранение такой ситуации (автор убежден, что похожие проблемы есть в некоторых вузах) снижает качество и престиж высшего образования. Для изменения ситуации необходимы решительные действия:

1) разработать на уровне Минобрнауки, экспертно обсудить и внедрить повсеместно типовое положение о кураторской работе¹⁹, в котором должны быть четко урегулированы все особенности осуществления такой деятельности, права и обязанности куратора, студентов курируемой группы, совета кураторов, администрации вуза и т.д.;

2) создать общедоступное качественное методическое сопровождение кураторской работы – пособия, демонстрационные материалы (фильмы о вреде курения, наркомании и т.д.);

3) выпускать на федеральном уровне периодический бюллетень куратора, содержащий передовые разработки, опыт коллег и иные актуальные сведения в данной области;

4) ввести в расписание студенческих занятий официальные кураторские часы;

5) назначать преподавателей кураторами исключительно на добровольной основе;

6) сделать обязательным периодическое прохождение кураторами специальных курсов;

7) ввести обязательную периодическую психолого-педагогическую аттестацию преподавателей для исполнения функций кураторов;

8) создать на базе совета кураторов действующие механизмы деликатного, но эффективного решения проблем и трений между студентами и преподавателями;

9) обеспечить повышение престижа куратора (сделать обязательным визирование куратором кандидатуры старосты, журнала посещаемости, заявлений на досрочную сдачу экзаменов и т.д.);

10) внедрить институт наставничества студентов старших курсов в качестве дополнения к институту кураторства;

11) обеспечить реальное, а не формальное ведение личных дел студентов для чего разработать специальные психолого-информационные анкеты;

12) обеспечить (в финансово-организационном смысле) возможность периодического (1 раз в месяц) приглашения специалистов в области литературы и культуры, а также медицины для проведения бесед со студентами;

13) уделить особое внимание организации мероприятий по борьбе с курением²⁰;

¹⁹ Аналогично, например, Положению о диссертационном совете.

²⁰ Заходя в Университет нередко нужно “проплыть” сквозь целое облако едкого дыма.

14) уделить особое внимание подготовке студентов к сдаче нормативов ГТО, для чего создать реально действующую систему коммуникаций между кураторами и кафедрами физического воспитания [2: 77];

15) активизировать работу по внедрению систем студенческого самоуправления;

16) проводить периодический независимый контроль выполнения кураторами своих функций (например, путем анкетирования), на основании которого осуществлять оргвыводы.

Внедрение хотя бы части предложений позволит осуществлять кураторскую работу на качественно ином уровне, не требуя значительных финансовых затрат.

Может ли кураторство изменить систему российской высшей школы?

Современная система высшего образования в России небезупречна – за четверть “постсоветского” века накоплены существенные проблемы. Возникают вопросы к культурному, профессиональному уровню и студентов, и преподавателей [5, 8]. Можно ли решать те или иные частные проблемы (в том числе в кураторстве) при нерешенности общих (речь идет о так называемой “концептуальной определенности”)? По мнению автора, можно и нужно! Нельзя, как это делают некоторые преподаватели, бесконечно жаловаться на жизнь, правительство и студентов. Нобелевский лауреат Л. Ландау писал, что “работать надо, а там, глядишь, и времена изменятся”. Нужно и самим прилагать усилия, чтобы справляться с объективными трудностями. Кураторская работа не исправит все недостатки российской системы образования, но их часть – вполне может (конечно, при качественном исполнении).

Заключение

Кураторство – важный аспект преподавательской деятельности. Студенты, несмотря на собственный негативный опыт общения с куратором, хотят получить такую помощь. Они – взрослые современные молодые люди – смелые и побаивающиеся “взрослой жизни”, простодушные и немного высокомерные, добрые и слегка язвительные, активные внутри и несколько пассивные снаружи, самостоятельно-гордые и мечтающие о надежном “тыле”. К ним нужно прислушиваться.

В большом числе анонимных анкет не было ни одного дурного слова или личного выпада. Те проблемы и пожелания, которыми поделились ребята, имеют под собой основание, являются объективными. Это повод задуматься и признать – систему кураторства нужно срочно и фундаментально реформировать. Отписки, “работа для галочки” ни ребят, ни преподавателей уже не устраивают.

Список литературы

1. Дулатова А. Н. Вузовские преподаватели, кто мы: лекторы, ученые, кураторы, тьюторы, педагоги // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 42. С. 71–74.
2. Овчинников Ю. Д. Тьютор по ГТО // Научное обеспечение повышения квалификации кадров. 2014, № 3. С. 77–81.
3. Прудко Т. М., Дорошко О. М. Вы стали куратором группы. Гродно: ГрГУ, 2008.
4. Сазонова З. Есть ли будущее у кураторов? // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 87–89.
5. Фомин Д. А. Высшая школа: поиск растрченного смысла // Свободная мысль. 2008. № 2. С. 95–110.
6. Хайруллина Р. Х., Лутфрахманова Э. А. Настольная книга для куратора. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы. 2006.
7. Г. И. Высшее образование и российское общество // ЭКО. 2008, № 8. С. 75–92.
8. Ханин Г. И. Я не понимаю. (URL: <http://ecotrends.ru/authors/1385-khanin/1425-2012-09-11-06-32-3007.05.2015>).
9. Шкерина Т. А., Петрова Т. И. Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки куратора в рамках школы педагога-куратора // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015, № 1 С. 119–123.
10. Как бросить курить? (URL: <http://www.nuhvatit.ru/statistika-skolkokuryat-v-rossii.html> 20.03.2016).
11. Материалы НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. (URL: <http://spb.hse.ru/news/132852539.html> 20.03.2016).
12. Материалы портала МУАС. (URL: <http://www.moscowuniversityclub.ru/home.asp?artId=8727> 10.05.2015).
13. Материалы портала Курьер-Среда. (URL: <http://www.kurer-sreda.ru/2015/01/26/169106> 10.05.2015).
14. Методические рекомендации для кураторов студенческих групп (разработаны кафедрой психологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения). (URL: <http://refdb.ru/look/3518122-p3.html> 11.05.2015).
15. Об утверждении Основ государственной молодежной политики до 2025 г. Распоряжение Правительства России № 2403-р от 29.11.2014.
16. Психологическое обеспечение работы кураторов групп (методические рекомендации). (URL: <http://refdb.ru/look/3518122-pall.html> 10.05.2015).
17. Федеральный центр ВИЧ. URL: (URL: <http://www.hivrussia.ru> 15.05.2015).

CURATORSHIP IN HIGHER EDUCATION: WHAT TO DO?

Y. S. EZROKH

In the article on the basis of the author's questioning of students I and II courses of one of Novosibirsk universities reveals the problems of contemporary curating. To do this in a formalized way are studied students opinion on the need for supervision in the I and II courses of study, the functional responsibilities of curators, the characteristics of group cohesion, promote healthy lifestyles, cultural education, the advisability of establishing the frequency of supervisory hours, attracting parents to solve students' problems, combined personal and business qualities that should be possessed curator. Identified current assessment of the extent to which the curators of their duties. The possibilities of using the institution of tutoring as a supplement to the curatorship. The methods of implementation of student self-government and administrative innovations in order to improve performance of supervisory functions.

Key words: curator, first-year students, tutor, students adapt.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Эзрох Юрий Семенович – кандидат экономических наук, доцент кафедры банковского дела Новосибирского государственного университета экономики и управления²¹, лауреат всероссийского конкурса "Лучший молодой преподаватель 2015". E-mail: ezroh@rambler.ru.

²¹ Статья отражает личную позицию автора. Автор выражает благодарность проф. Г.И. Ханину и М. Ellman, доц. Д.А. Фомину за поддержку, консультации и конструктивную критику, а также С.О. Карановой за помощь в обработке анкет.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И СВОЙСТВА РЕФЛЕКСИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Г. МОСКВЫ

А. А. КУЗНЕЦОВА

(кафедра педагогической психологии ГБОУ ВПО МГППУ; e-mail: anastasya_and@mail.ru)

В статье описаны задачи, процедура, методы и результаты исследования рефлексивного мышления и свойства рефлексивности у педагогов образовательных организаций г. Москвы. Обосновывается актуальность исследования и разработки психолого-педагогических моделей и технологий развития профессиональной педагогической рефлексии. Отмечается, что при разработке программ развития педагогической рефлексии целесообразно делать акцент на процессуальном аспекте профессиональной рефлексии учителя.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая рефлексия, рефлексивное мышление, свойство рефлексивности, программа развития профессиональной педагогической рефлексии.

Современная образовательная ситуация характеризуется стремительной динамикой разного рода содержательных и организационных изменений, которые требуют постоянного обновления педагогических технологий, способов их реализации, взаимодействия субъектов образовательного процесса. В связи с этим был разработан, утвержден и в настоящее время проходит апробацию профессиональный стандарт педагога, предъявляющий к учителю широкий круг требований, который включает в себя профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, ценностные ориентации, практический опыт. Ученые (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов, Л. М. Митина и др.) отмечают, что эти требования должны пониматься шире, чем способность педагога применять профессиональные знания сообразно учебной ситуации [1, 2, 3]. Профессиональные компетенции учителя рассматриваются как своеобразные комплексы, объединяющие теорию, практику и способность рефлексивного отношения к своей и чужой практике [4].

Перед педагогом стоит задача создания условий, которые будут способствовать достижению у всех обучающихся триады результатов (предметных, метапредметных, личностных) в процессе учебного взаимодействия на каждом учебном занятии [5, 6, 7]. Решение этой задачи тесно связано со способностью учителя к проектированию развивающего взаимодействия с обучающимися на основе предметного содержания [8], сценированию развивающих учебных ситуаций [9].

Известно, что в основе педагогического проектирования на всех его этапах лежит профессиональная рефлексия учителя (Алексеев Н.Г., Анисимов О.С., Гуружапов В.А., Давыдов В.В., Кулюткин Ю.Н., Пискунова Е.В., Рубцов В.В., Цукерман Г.А., Щедровицкий Г.П. и др.). В связи с этим, мы полагаем, что одним из ресурсов совершенствования учебно-воспитательного процесса может быть разработка моделей и технологий развития профессиональной педагогической рефлексии в процессе сотрудничества учителя и педагога-психолога.

Согласно определению А.А. Бизяевой, профессиональная педагогическая рефлексия – это сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Автор понятия отмечает, что профессиональная педагогическая рефлексия разворачивается на двух уровнях: операциональном, связанном непосредственно с организацией процесса рефлексии, и личностном, характеризующим субъектную ориентацию учителя в его деятельности [10].

В результате исследования рефлексивных механизмов управленческой деятельности А.В. Карпов сделал вывод о том, что изучение рефлексии в структуре деятельности целесообразно в трех аспектах: рефлексия как процесс (собственно рефлексия), рефлексия как свойство личности (рефлексивность), рефлексия, как состояние (рефлектирование) [11]. Так как процесс рефлексии разворачивается на фоне состояния рефлектирования, их механизмы совпадают. Поэтому представление о рефлексивных механизмах деятельности можно получить посредством изучения процесса рефлексии этой деятельности и свойства рефлексивности личности субъектов деятельности.

В настоящее время во всех образовательных организациях РФ осуществляется реализация ФГОС. Внедрение и реализация ФГОС требует преобразования профессиональной деятельности педагога и влияет на профессиональную рефлексию учителя. Предметом рефлексии учителя становится осознание, преобразование существующих и присвоение новых смыслов, лежащих в основе профессиональных действий. На первый план в осуществлении преобразования профессиональной деятельности выходит мышление в рефлексивной функции – рефлексивное мышление (Анисимов О.С.). Рефлексивное мышление – тип мышления, подчиненный особенностям рефлексивных функций, последовательно совмещенных между собой: функции реконструирования происшедшего – познания или исследования действия; функции выявления причин затруднений – критика действия; функции нормирования действия [12]. Высокий уровень развития рефлексивного мышления определяет способность учителя к произвольному последовательному осуществлению трех

рефлексивных функций в процессе проектирования, непосредственного осуществления и / или самоанализа профессиональной деятельности.

Второй структурный аспект рефлексии, исследование которого во взаимосвязи с процессуальным аспектом позволяет изучать рефлексивные механизмы деятельности, – это свойство рефлексивности личности субъекта деятельности. Свойство рефлексивности – личностное качество, проявляющееся в склонности к обдумыванию происходящего в жизни, к размышлению над своими действиями и поступками других людей. Как и любое психологическое свойство, рефлексивность имеет индивидуальную степень выраженности, может быть диагностировано и рассмотрено в качестве независимой переменной в исследованиях, направленных на выявление различных зависимостей и связей [11]. Свойство рефлексивности включает в себя следующие компоненты: ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий; актуальная (ситуативная) рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием; преобразующая (перспективная) рефлексия соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения, планированием как таковым; рефлексия общения соотносится со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью “встать на место другого” также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии [11]. Согласно исследованиям А. В. Карпова (2004) индивидуальная мера выраженности свойства рефлексивности влияет на эффективность осуществляемой деятельности. Таким образом, для изучения педагогической рефлексии нужно рассмотреть следующие ее аспекты: рефлексивное мышление и свойство рефлексивности педагогов.

Нами было проведено исследование рефлексивного мышления и свойства рефлексивности педагогов общеобразовательных организаций г. Москвы. Исследование проводилось с октября 2013 г. по октябрь 2014 г. Общее количество учителей, принявших участие в исследовании, составило 236 человек. Были обследованы педагоги из 10 образовательных организаций общего образования (средних школ) 6 округов г. Москвы. Среди принявших участие в исследовании учителей были мужчины и женщины; педагоги, преподающие на начальной, основной и старшей ступени общего образования; педагоги, преподающие предметы гуманитарного, естественнонаучного, художественного, физико-математического циклов; педагоги второй, первой и высшей квалификационной категории. Возрастной диапазон обследуемых составил от 20 до 60 лет. Стаж работы обследуемых учителей представлен в диапазоне от 5 до 20 и более лет. В процессе

подготовки исследования были поставлены следующие задачи: определить уровень рефлексивного мышления педагогов; определить уровень свойства рефлексивности педагогов; установить наличие / отсутствие связи между компонентами рефлексивного мышления и свойства рефлексивности, выступающего в качестве независимой переменной; подтвердить актуальность разработки программ развития профессиональной педагогической рефлексии в процессе сотрудничества учителя и педагога-психолога в современной образовательной ситуации.

Выбор методов исследования определялся исходя из задач исследования и наличия достоверных, апробированных методик в области исследования рефлексии. В ходе исследования использовались следующие методы: тестовая методика определения рефлексивности мышления (О. А. Анисимов) [8]; методика определения индивидуальной меры выраженности рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева) [11]; метод ранговой корреляции Спирмена, выполненный при помощи статистического пакета SPSS13 (SPSS Corp., USA) для статистического анализа полученных данных. Педагогам был предложен бланк, содержащий инструкцию, анкету для описания общих сведений об испытуемом (пол, возраст, стаж, квалификационная категория, преподаваемый предмет), и вопросник, содержащий 35 вопросов из 2-х диагностических методик. Заполнение бланка учителями занимало не более 20 минут. Обследование было анонимным. Из 236 бланков 37 были заполнены не полностью или не корректно. Поэтому статистической обработке подверглись 199 бланков. В результате исследования была выявлено:

1. Лишь у 8% педагогов, принявших участие в исследовании, уровень развития рефлексивного мышления превышает средние значения. У большинства участников исследования мышление развито на среднем уровне.

2. У большинства учителей (76%), принявших участие в исследовании, высокий уровень свойства рефлексивности.

3. Выявлена статистически значимая взаимосвязь между следующими компонентами рефлексивного мышления и свойства рефлексивности:

- способностью “встать на место другого”, включая механизмы проекции, идентификации, эмпатии (рефлексия общения и взаимодействия) и способностью к реконструкции, разворачивания действия;
- склонностью к анализу выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий (ретроспективная рефлексия) и способностью к реконструкции хода (разворачивания) ситуации (деятельности);
- способностью “встать на место другого”, включая механизмы проекции, идентификации, эмпатии (рефлексия общения и взаимодействия) и способностью к реконструкции причин затруднения;
- склонностью к анализу выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий (ретроспективная рефлексия) и способностью к реконструкции причин затруднения.

Обращает внимание отсутствие взаимосвязи между самоконтролем поведения в актуальной ситуации, осмыслением ее элементов, анализом происходящего (рефлексией настоящего), функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием (рефлексией будущего) и коллективностью – способностью к нормализации действия в совместном поиске. Относительно большая взаимосвязь компонентов рефлексивного мышления выявлена с ретроспективной рефлексией и рефлексией общения и взаимодействия. Гораздо меньшая – с рефлексией настоящего и будущего (см. табл.).

Таблица

Анализ взаимосвязи компонентов рефлексивного мышления и свойства рефлексивности при помощи линейной корреляции (по методу Спирмена)

	Рефлексивность	Самокритичность	Коллективность
Ретроспективная рефлексия	0,314**	0,313**	0,223**
Рефлексия настоящего	0,171*	0,203**	0,052
Рефлексия будущего	0,207**	0,156*	0,082
Рефлексия общения и взаимодействия	0,374**	0,280**	0,180*

** корреляция значима на уровне 0,01 ($p \leq 0,01$), * корреляция значима на уровне 0,05 ($p \leq 0,05$)

По результатам проведенного исследования можно сделать выводы о том, что:

- из числа обследуемых педагогов лишь у незначительного количества (не более 8%) уровень рефлексивного мышления превышает средние значения. Можно предположить, что незначительное количество учителей готовы к системному обновлению профессиональной деятельности в современной образовательной ситуации (связанной с изменением смыслов и оснований деятельности) в основе которого лежит высокий уровень рефлексивного мышления;

- у большинства учителей московских школ, принявших участие в исследовании, высокий уровень свойства рефлексивности и только у 20% средний. Известно, что наибольшая эффективность управленческой деятельности проявляется при среднем уровне выраженности рефлексивности, а при низкой и высокой рефлексивности может происходить снижение эффективности [11, 13]. Педагогическая деятельность, как и управленческая, связана с управлением другой деятельностью (учением), поэтому можно предположить, что высокий уровень рефлексивности педагогов определенным образом влияет на эффективность педагогической деятельности. Данное предположение, безусловно, нуждается в экспериментальной проверке;

– анализ взаимосвязи компонентов рефлексивного мышления и свойства рефлексивности не позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень свойства рефлексивности ведет за собой повышение уровня рефлексивного мышления. Следовательно, для решения задач обновления профессиональной деятельности учителя в современной образовательной ситуации необходима разработка программ развития педагогической рефлексии, направленных на развитие рефлексивного мышления педагогов.

Данные программы должны быть разработаны таким образом, чтобы включенные в них мероприятия способствовали развитию функций рефлексивного мышления учителя: исследования профессионального и / или учебного действия, выявления причин затруднений действия (критика действия), нормирования действия. Особое внимание при разработке программ, направленных на развитие педагогической рефлексии, следует уделять развитию способности к нормированию действия в совместном поиске (с обучающимися в ситуации непосредственного осуществления учебного взаимодействия, с коллегами в процессе профессионального взаимодействия). При разработке программ, направленных на развитие педагогической рефлексии и реализуемых школьными психологами, больший акцент целесообразно делать на развитие у учителей рефлексивного мышления в процессе осуществления и анализа профессиональной деятельности, а не на развитие рефлексивности как личностного качества учителя в процессе тренинговой работы.

В результате проведенного исследования можно констатировать, что исследование и разработка моделей и технологий развития профессиональной педагогической рефлексии, направленных в первую очередь на ее процессуальный аспект, является актуальной научно-практической задачей.

Список литературы

1. *Митина Л. М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. 386 с.
2. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / под ред. В. А. Гуружапова. М.: Издательство Юрайт, 2013. 493 с.
3. *Пискунова Е. В.* Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1. С. 62–66.
4. *Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружапов В. А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–67.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (URL: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_09/m373.html 14.01.2015).

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> 14.01.2015).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> 14.01.2015).

8. *Рубцов В. В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Проблемы современного образования. 2010. № 1. С. 18–25.

9. Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций. // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.

10. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

11. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

12. *Анисимов О. С.* Методологический словарь для стратегов. Т. 2 Методологическая парадигма и управленческая аналитика. М., 2004. 364 с.

13. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2012. 125 с.

RESEARCH OF REFLEXIVE THINKING AND PROPERTY OF REFLEXIVITY AT TEACHERS OF MOSCOW SCHOOLS

A. A. KUZNETSOVA

In article terms are opened: reflexive thinking, reflexivity, professional pedagogical reflection. The purpose, procedure, methods, results of research of reflexive thinking and reflexivity at teachers of schools of the city of Moscow is described. Relevance of development of technologies of development of a professional pedagogical reflection is proved. It is noted that when developing programs of development of a pedagogical reflection it is expedient to place emphasis on procedural aspect of a professional reflection of the teacher.

Key words: professional pedagogical reflection, reflexive thinking, property of reflexivity, program of development of a professional pedagogical reflection.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кузнецова Анастасия Андреевна – аспирант кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета (ГБОУ ВПО МГППУ). E-mail: anastasya_and@mail.ru.

ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Г. В. НОВИКОВА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fro.mgu@mail.ru)*

В статье представлены направления педагогической деятельности, в которых необходимо разрабатывать новые теоретические и методологические подходы основной и последипломной подготовки педагогов, основанные на интеграции педагогических и психологических знаний и умений. Такими направлениями являются создание воспитательной системы школы, сохранение профессионального здоровья педагогов, воспитание школьников в условиях инклюзивного образования, работа с семьями учеников, взаимодействие педагогов и психологов, а также не формальное, а реальное воплощение принципов компетентного подхода в педагогическом образовании.

Ключевые слова: интеграция педагогических и психологических знаний и умений, направления педагогической деятельности, компетентный подход в педагогическом образовании.

В профессиональной подготовке и последипломном образовании педагогов психологические курсы представлены достаточно весомо по содержанию и по количеству затрачиваемых на обучение часов. Естественно возникает вопрос о том, каким образом полученные знания и умения используются педагогами непосредственно в повседневной практике. Проводя занятия по психологии в рамках программ повышения квалификации педагогов, с помощью опросов и наблюдений мы пытались установить ценность психологического знания и особенности его практического применения. Каждый раз мы сталкивались с тем, что педагогов более интересовали новые педагогические методики и разработки по предмету, к психологическим занятиям отношение было негативным, как к чему-то излишнему, избыточному, на что не хочется тратить время и силы. Е. П. Ильин изучал этот вопрос и получил данные о том, что более половины выпускников педвузов оценивают свои знания по психологии на “3”, не видят их практической ценности, 80% выпускников педвузов считают, что психологические знания нужны для повседневной жизни, а не для профессионального применения [1: 16].

Возникает вопрос: почему полученные психологические знания не работают? Е. П. Ильин и многие другие специалисты отвечают на этот вопрос так: есть проблема содержания: понятийный аппарат психологии построен по принципу “Что это такое”, а не “Как

использовать”. Существует и проблема форм передачи психологических знаний: активное обучение: диалог, дискуссия, тренинг – используется в педагогическом образовании не часто и не во всех педвузах. И что особенно важно – существует большой разрыв между результатами научных исследований в психологии образования и их использованием в преподавании. Например, мы так и не можем сказать студентам о том, что конкретно изменилось в возрастном развитии современных городских детей и подростков, (здесь имеются ввиду явления “компьютерного детства”).

В связи с принятием “Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2015 года” перед педагогическим сообществом ставятся новые и серьезные задачи, которые, по нашему мнению, потребуют интеграции педагогики и психологии не только на междисциплинарном уровне. Понятие интеграции предполагает “объединение в целое ранее разнородных частей и элементов. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств” [2: 201]. Воспитательная деятельность педагога происходит вместе с деятельностью обучения на уроке и во внеурочное время, имеет множество эффектов и что самое главное – далеко отсроченные во времени результаты в виде сформированных ценностных образований личности учеников.

В силу политических причин (отсутствия единой государственной идеологии), долгое время воспитательной деятельности практически не уделялось внимания, так как прежние воспитательные теории и разработки устарели, а гуманную педагогику и личностно-ориентированное образование многие педагоги рассматривают как полное невмешательство в личностное развитие учеников. Такая практика способствует разобщенности и отчуждению между поколениями, невозможности передавать культурные образцы от старших к младшим.

Интеграция содержания, средств и форм педагогического образования пока не получила распространения в высшей школе. Это связано с большой инерцией и недостаточной теоретической и методологической проработкой учебных программ, хотя научных исследований в этом направлении ведется немало. Различия в понятийно-терминологическом аппарате разных педагогических и психологических школ для студентов будущих педагогов являются большой проблемой, наравне со слабым использованием междисциплинарных связей и разобщенностью родственных дисциплин в учебных планах. Синтез учебной информации возлагается на самих студентов, а увеличение числа часов педагогической практики показало недостаточность теоретической подготовки. Интегративные процессы разделяют на следующие три типа: межнаучные, междисциплинарные и внутридисциплинарные, все

они требуют методологической разработки и внедрения в практику педагогического образования. Перечислим воспитательные задачи, требующие новых методологических подходов:

1) создание воспитательной системы школы требует основательной теоретической работы – выбора воспитательных теорий и соответствующих воспитательных практик, умения работать в развитом коллективе, на основе общих ценностей. Требуется интеграция педагогических и философских, культурологических, социологических знаний, практики социальной психологии и психологии труда. Но большинство педагогов считают, что их педагогическая деятельность носит индивидуальный характер, следовательно, педагогические коллективы не проходят стадий до развитого уровня и являются диффузными группами;

2) развитие и сохранение профессионального здоровья педагогов является основой для эффективной воспитательной деятельности и воспитания физически и психологически здорового поколения. Требуется интеграция знаний физиологии стресса, экологии, биоэтики, психологии труда. Но вопросы адаптации молодых педагогов, выработки индивидуального стиля деятельности, профилактики профессионального выгорания и профессиональных деструкций педагогов на практике не решаются. Многие педагоги с большим стажем работы даже не имеют понятия о психологии педагогического труда и не связывают своё плохое самочувствие с явлениями профессиональных деструкций;

3) инклюзивное образование вводится быстрыми темпами параллельно с разрушением системы коррекционного и специального образования. Основным аргументом для инклюзии – воспитательные эффекты для всех участников инклюзивного процесса, огромная польза для личностного развития всех учеников: как лиц с ОВЗ, так и здоровых учащихся. Но существует множество нерешенных в теории и практике педагогики вопросов [3]. Приведем пример: в пособии, авторами которого является большой коллектив авторов, нашим учителям предлагаются способы объяснения равенства людей с инвалидностью, причем сделана очень существенная, по нашему мнению, аксиологическая и воспитательная ошибка: “детям следует понять, что дискриминация по признаку инвалидности является притеснением и не считается только личной проблемой индивидуума. Это можно связать с расизмом и притеснением сексуальных меньшинств” [4: 176]. Далее авторы продолжают в том же духе, отстаивая тотальную толерантность. Давая рекомендации для сверстников детей с ОВЗ, они приводят правила обсуждения вопросов инвалидности с детьми: “Спросите детей, имеют ли они инвалидов в их семьях, во дворе, среди знакомых. Задайте им вопросы об этих людях. Дайте им возможность говорить свободно, но прервите их оскорбительные выпады так же, как вы бы прервали нападки

расистов или нападки на сексуальные меньшинства” [4: 181]. Коллективу авторов мы хотим задать вопросы о том, как они понимают сущность воспитания, например, полового, этического, гражданского, как неотъемлемой части общего процесса развития личностей учащихся. Если судить по тексту рассмотренного нами пособия, то авторы полагают, что воспитательные беседы о терпимости к инвалидам и к сексуальным меньшинствам по сути ничем не отличаются друг от друга;

4) направление, особенно нуждающееся в интеграции педагогических и психологических знаний и умений – работа с семьями учеников. Не секрет, что воспитательная деятельность школы будет нивелирована при отсутствии поддержки со стороны семьи, и ещё хуже – при различии направлений воспитания. Например, в школе учат сотрудничать, дружить, работать в коллективе, а дома культивируется индивидуализм. Педагогу надо научиться диагностировать стили семейного воспитания и консультировать родителей, обеспечивая единство и гармонию воспитательных условий и требований к ученикам;

5) школьные психологи, (если таковые есть в школе), занимаются диагностикой учеников. Эти сведения нужны педагогам для качественной и эффективной работы. Возникает задача взаимодействия психолога и педагога, либо (при отсутствии психолога) педагог должен самостоятельно заниматься диагностикой. “На пути к конечной цели – психологическому диагнозу – получаемая диагностическая информация должна быть освоена субъектом психологической деятельности на уровне понимания и возможностей её использования” [5]. Интеграция педагогических и психологических знаний должна происходить на субъектном уровне, что в настоящее время педагогическое образование не полностью обеспечивает;

6) компетентностный подход в образовании является интегрирующим фактором только в том случае, если он является не декларативным и формальным, а в реальности обеспечивает синтез теоретических и практических знаний, задает ценностные ориентиры, формирует представления об условиях достижения успеха в определенных видах деятельности. Для студентов и педвузов и педагогов – это не только хорошее знание психологии педагогического труда и психологии воспитания, но и умение сопоставлять свои знания и профессиональные возможности с уровнем сложности задач и решаемых проблем. В отличие от термина “квалификация”, приобретаемые педагогами компетентности включают помимо профессиональных знаний и умений такие качества личности, которые позволяют им успешно работать в коллективе, развитую коммуникацию, умение логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Мн.: “Совр. слово”, 2005. 720 с.
3. Новикова Г. В., Бойко Ц. О. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. № 2 2015, апрель – июнь, С. 48–55.
4. Инновационные направления в развитии системы воспитания. Методическое пособие / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Соколовых и др.; под ред. В. П. Сергеевой. М.: УЦ “Перспектива”, 2012. 248 с.
5. Костромина С. Н. Диагностика в образовании: проблема интеграции психологического и педагогического знания // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2007. № 5 (5). С. 114–118.

INTEGRATION ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR THE DECISION EDUCATIONAL PROBLEMS

G. V. NOVIKOVA

The article presents the educational direction of activity in which it is necessary to develop new theoretical and methodological approaches to primary and post-graduate training of teachers, based on the integration of pedagogical and psychological knowledge and skills. Such directions are creation of the school educational system, preservation of teachers professional health, education students in the conditions of inclusive education, work with students families, the interaction of teachers and psychologists, and are not formal and actual implementation of the principles of competence approach in teacher education.

Key words: the integration of pedagogical and psychological knowledge and skills, the educational directions, competence approach in teacher education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Новикова Галина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939–42–80. E-mail: novikg@rambler.ru.