

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования

«КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О.Р. КУДАКОВ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
(ПРЕДПОСЫЛКИ ТЕОРИИ ПОДХОДОВ)

МОНОГРАФИЯ

Казань 2017

УДК 74.4
ББК 378
К88

Рецензенты:

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ и РТ, профессор кафедры инженерной
педагогике и психологии ФГБОУ ВО
«Казанский национальный исследовательский технологический университет»

Г.И. Ибрагимов;

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой
материаловедения и технологии материалов ФГБОУ ВО
«Казанский государственный энергетический университет»

О.С. Сироткин

Кудаков О.Р..

X18 Методологические подходы в российском образовании
(предпосылки теории подходов): Монография / О.Р. Кудаков. –
Казань: Каз. гос. энерг. ун-т, 2017. – 176 с.

ISBN 978-5-89873-491-6

В монографии дан анализ российских педагогических методологических подходов. Разработаны предпосылки теории подходов, включающие понятийно-терминологический аппарат, структуру и содержание подходов, эволюцию подходов как часть их общей классификации, прогнозирование результатов деятельности. Монография предназначена для педагогов, философов, социологов, историков, аспирантов, слушателей ФПКП.

УДК 74.4

ББК 378

ISBN 978-5-89873-491-6

© Кудаков О.Р. , 2017

© Казанский государственный

энергетический университет, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Окружающий мир предоставляется нам посредством сил нашего воображения, интеллекта, кругозора и других возможностей. Но увидеть общую картину бывает иногда чрезвычайно трудно. Взглянуть сверху на стратегии в образовании, чтобы самим строить образовательный процесс – актуальнейшая задача отечественного образования. Без четкой теории, без стратегии и тактики трудно воспитывать молодое поколение, готовое добросовестно трудиться, способное защищать свою землю и свой дом и достойно возвращать своих детей.

Основной сквозной проблемой российского образования является зависимость его от отношения к нему первых лиц. Остановимся на этом тезисе. До XVIII века народ в основном учился читать и писать по «Часовнику» и «Псалтири». В. Ключевский отмечал, что до XVIII века у дворян была одна обязанность – служить царю верой и правдой; но Петр I захотел сделать образование проводником западноевропейских достижений и приказал учиться, чтобы хорошо служить. Для подготовки к службе он Законом от 20 января 1714 г. установил обязательное обучение для дворян, где, кстати, говорилось, что дворянин-подросток не мог жениться, пока не получал свидетельства об окончании курса в элементарной школе. Далее, куда только юношей не посылали, чего только не заставляли изучать. Российские студенты толпами пребывали в Лондоне, Париже, Амстердаме, Венеции. Но большинство не училось мореходству, философии, математике, медицине, как это им предписывалось. По свидетельству современников, россияне, путешествуя по Европе для своего образования, бросались там на все, что действовало на воображение и воспламеняло страсти [1, с. 24].

Петр III Манифестом от 18 февраля 1762 года определил новую цель обучения – он обязывал дворян только учиться – т.е. учёба становилась своего рода новой службой. Программа обучения была настроена на приоритетность таких смысложизненных ценностей, как формирование преданного сословия и приношение пользы государству взамен получения карьеры и благ [1, с. 42–43]. Но, очутившись на воле, дворянское общество стало подумывать о том, как бы государственную повинность учиться превратить в профанацию, учиться для того, чтобы уметь вращаться в свете и наслаждаться. Уже тогда перед российским образованием было громадное искушение установить главную задачу воспитания в усвоении

искусств и умении себя вести в обществе, то есть взять за эталон бесплодный клон европейского образования. Правда, имела место быть и другая цель: приобрести знания, украшающие человека. Две образовательные парадигмы проецировались на Россию – одна исходила от А. Коменского и его последователей – и выражалась она в формуле «научить мыслить»; другая от Д. Локка и Ж.Ж. Руссо – «выработать характер». Так случилось, что российское образование всё же пошло по пути А. Коменского, то есть по пути знаниевой парадигмы. Приличное образование давали в кадетских корпусах. Их программа была широка: помимо математики, грамматики кадеты изучали еще риторику, философию, юриспруденцию, государственную экономию, историю, геральдику, фортификацию, артиллерию, географию, мореходные науки, гравирование, живопись, скульптуру и даже сценическое искусство [1, с. 90].

Александр I, исполненный высоких идеалов по воспитанию, учредил сеть университетов в России. Он руководствовался мыслью, что если будут хорошие учреждения и законы, то и подданные будут вести себя достойно. В Законе от 6 августа 1809 года говорилось, что производству в VIII класс могли подлежать лишь те, кто имел университетское образование [2, с. 120]. И хотя Николай I решительно противился проникновению духа и понятий Западной Европы в российскую образовательную систему и вообще к просвещению относился с большой подозрительностью, последующие императоры заботились о том, чтобы элита была грамотной. К началу XX века чиновничество (I–IV классы) на 87 % имело высшее образование [2, с. 142].

В СССР правящая номенклатура имела дипломы вузов на 100 %, причем было их часто по два, а нередко и по три. Достижения в науке, производстве, спорте, культуре, военном искусстве мы все помним и гордимся ими. За более чем последние 300 лет первые лица государства (за небольшим исключением) очень внимательно относились к образованию. Чего не скажешь про эпоху 90-х годов прошлого столетия, когда образование впервые было брошено в режим самовывживания. Вместе с общим развалом в страну поплыли американские и турецкие учебники с искажающим менталитет подстрочьем, в высшей школе возник примат квазиэкономистов и юристов. Образование, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, здравоохранение имели ещё небольшую поступь вперед только за счёт инерции, приобретённой в советское время. В современную эпоху основной становится сфера «экономики знаний», но численность научных сотрудников в стране постоянно снижается. Затраты на гражданские

научные исследования в России составляют 0,8 % ВВП; в то время как в ведущих странах гораздо больше: в США – 2,2; Германии – 2,8; Японии – 3,4; Израиле – 4,2. На всю фундаментальную науку РФ из средств бюджета в 2014 г. было выделено 115 млрд. руб. (1,8 млрд. долл.). Годовой бюджет только одного Гарвардского университета (США) при относительно небольшой численности студентов (15 тыс.) – более 7 млрд. долл., в 4 раза больше всех ассигнований на фундаментальную науку в России. А. Аганбегян подчеркивает отставание России в крайне важных стратегических областях науки, например, биотехнологии, – на долю РФ в этой сфере приходится менее 1 % от общего мирового объёма [3]. Анализируя бюджет на ближайшее трехлетие (2017–2019 гг.), можно отметить, что в настоящее время интерес к российскому образованию со стороны первых лиц носит больше декларативный характер. В реальном выражении расходы на образование сокращаются, хоть и ненамного, но на фоне инфляции это означает их значительное падение – примерно на 20 %. Это состояние отнюдь не способствует интенсификации отечественного образования. И всё же тезис о том, что педагогика со времен Очакова и покоренья Крыма ориентировалась на политику государства, которое определяло цели и идеалы воспитания и образования, систему образовательных институтов и т.д., – остаётся наиглавнейшим для России.

Следующей сквозной проблемой является то, что педагогическая наука на протяжении долгого времени рассматривались с позиций различных теорий и в зависимости от объективных изменений в обществе и экономических укладах (Платон, Аристотель, Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Ф. Гербарт, В.Ф. Одоевский, Л.Н. Толстой, М. Монтессори, И. Шеффлер, К. Поппер и др.). Начиная с XIX века психология, социология, философия и др. начинают активно вмешиваться в педагогику, наполняя её своим научным аппаратом. В конце XIX века в педагогическую науку входит психология, выдвинувшая ряд новых концепций. Наиболее яркими были позиции бихевиоризма и гештальт-педагогики внутри когнитивного подхода. Во второй половине XX века происходит «социологический поворот» в образовательном знании. Один из представителей критико-рационалистической педагогики В. Брецинка утверждал, что педагогика – это вообще прикладная дисциплина социологии [4. S. 69], и что социологией для педагогики предложен основной категориальный и методологический аппарат. Философы прошлого века также не отставали от своих «смежников» и применяли принципы своих учений к образованию (Д. Дьюи, М. Бубер и др.).

В 80–90-е годы XX века вырастает интерес к гуманитаризации образования. В рамках данной концепции разрабатывался герменевтический историзм Г. Ноля, структурная герменевтика Э. Венигера, педагогическая антропология, объединяющая в себе достижения и методы всех наук о человеке, в том числе теории эволюции, экологии, этологии и психологии (О. Больнов, Й. Дерболав, К. Динельт, М. Лангевелд) [5].

С.В. Бобрышов, анализируя современные подходы к педагогической теории в России высветил целый ряд концепций: психолого-педагогическая концепция личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманской); аксиологическая концепция воспитания (И.Б. Котовой, А.В. Петровского, Е.Н. Шиянова); дидактическая модель личностно ориентированного образования (В.В. Серикова); проективная модель обучения (Н.И. Алексеева); культурологическая концепция образования (Е.В. Бондаревской) [6].

XXI век обусловлен переходом человечества к информационному обществу. В переходном периоде четко прослеживаются: 1) кризис систем образования; 2) трудности в нахождении стратегий развития образовательных систем; 3) конвергенция между различными направлениями в методологии образования; 4) активный поиск новых педагогических теорий. В XXI веке Россия, как и другие страны в мире, оказалась втянутой в мировой кризис системы образования.

В настоящий момент помимо приведённых сквозных проблем имеются и другие, связанные с особенностями периода перехода к информационному обществу. Во-первых, возрастают потоки информации положительного и разрушительного характера. Во-вторых, снижается общеобразовательный ценз и качество преподавания. В-третьих, сегодня преобладающими в среде молодых людей являются дипломоцентристские установки; ни образование, ни будущая профессия не воспринимаются ими как самодостаточные ценности.

Также в проблемном поле находится продолжающееся вторжение западных критериев в оценку деятельности российских преподавателей. Система образования связана нервами, кровеносными сосудами со всей экономикой страны, и заимствование одних элементов успешно функционирующих систем других стран и прямая пересадка их даёт не только нужный нам эффект, но и обратную сторону. Педагогическая общественность сегодня столкнулась с тем, что одним из критериев эффективности вуза и учёного, в частности, являются публикации в зарубежных высокорейтинговых журналах. Если наши физики, химики,

математики ещё могут найти там свою нишу, то для гуманитариев в современных условиях возникают трудности, выход из которых часто приводит к поиску платных публикаций в «мусорных» журналах.

Какие же тенденции наблюдаются в настоящее время в российском образовании?

Первая группа – *внутренние*.

Тенденция 1. Усиливается появление новых технологий и новых профессий. Но образование с большим отставанием реагирует на возникающие потребности производства. Да и работодатели не слишком торопятся с формированием профессиональных стандартов. Те же образчики, которые в стране появляются, должны, по замыслу первых лиц, использоваться при создании образовательных стандартов учебных заведений. Но это пока не работает. Работодатели не очень вписаны в технологию разработки кадровой политики на длинную перспективу, они принимают участие в оценке качества образования пока на уровне формального участия в итоговой аттестации. Необходимы федеральная координация в выработке самых лучших практик государственно-частного партнёрства и формирование механизмов заказа с участием работодателей на старте образования.

Тенденция 2. Усиливается критика ЕГЭ. Что можно сказать об этом «гадком утёнке» нашей образовательной системы, настраивающий мозг в критические моменты «задумываться»: «А из каких вариантов я должен выбрать правильный ответ?». Тестирование, как вид проверки знаний, очень удобно, но оно не должно доминировать. Последние преобразования в архитектонике ЕГЭ дают слабую надежду на то, что он всё-таки превратится в лебедя.

Тенденция 3. Стали заметны усилия на создание единого фундаментального ядра образования. Оно должно быть положено в основу всех, пускай вариативных и разнообразных, программ и учебников. Страна не может дальше разъединяться на удельные княжества со своими отдельными образовательными пространствами.

Тенденция 4. Вводится научная экспертиза всех педагогических новаций. Сообщества экспертов должны осуществлять постоянную научную экспертизу всех новаций, которые осуществляются в стране, дальше должна следовать общественно-профессиональная экспертиза. В настоящее время усиливается контроль над преподаванием, например, истории, поскольку она (как дисциплина) формирует мировоззрение подрастающего поколения.

Вторая группа – *внешнеполитические*.

Тенденция 5. Отношения с Европой и, как следствие, с единым общеевропейским образовательным пространством (т.н. «Болонским процессом») переходят в новую фазу. «Болонский процесс» (БП) представляется как симбиоз из концентратов злободневных лозунгов от различных программ и обязательств по их исполнению. Существует большое количество европейских организаций и поддерживаемых ими программ в области образования, в документах которых про БП почти ничего не говорится [7]. Ликвидация специалитета во многих областях, где Россия гордилась педагогическими, инженерными школами, представляется сейчас не такой большой бедой, как осознание того факта, что Россию дольно изощрённым способом заманили в ловушку с целью полного контроля над образованием, и, как следствие, управления умами подрастающего поколения.

Тенденция 6. Наступает осознание того, что бесплатный сыр бывает побудительным началом в мышеловку. Еще ни один западный грант не дал российской фундаментальной науке ни капельки. Более того, это деструктивный для России инструмент, призванный: а) мониторить потенциал российской науки; б) прикармливать и приручать к западной кормушке российских ученых, а затем наиболее продвинутых приглашать в свои университеты (типа, лучшие научно-педагогические кадры планеты должны обучать только американцев или, на худой конец, европейцев); в) грантами уводят силы и умы от решения насущных проблем России (как же, будут англо-саксы и иже с ними заботиться о нашей стране!); г) и, самое главное, грантовая модель финансирования науки усиленно лоббируется для её применения в России, в которой традиционно государство само просчитывало затраты на науку и расплачивалось с учеными. Теперь же получается, что между государством и ученым сообществом возникают никому не известные посредники, способные направлять усилия ученых на решение псевдоактуальных проблем за определенную мзду, которые эти посредники сами и назначают [8].

Третья группа – *идеологические*.

Тенденция 7. Образование всё более политизируется и идеологизируется. Очевидным становится, что категория «воспитание» возвращается в двуединую связку «воспитание-преподавание». Д. Лихачёв говорил про учителей в России, что они всегда были «властителями дум молодёжи». Но сегодня расплывчатость образовательных идеологием уже начинает смущать власть, и первые лица, конечно, озабочены поиском компонентов национальной идеи (вспомним знаменитую триаду графа

С. Уварова). Но национальная идея – это то, что живёт внутри народа (её не всегда удается навязать сверху), и поэтому формирование её компонентов должно соответствовать чаяниям максимально большего числа населения.

Четвертая группа – *методологические*.

Тенденция 8. Нарастает интерес к методологии образования. В условиях нарождающегося информационного общества должна меняться образовательная парадигма (новые методы, технологии, принципы, методологический подход). Слух давно уже не шокирует ставшее привычкой употребление власть имущими слов – «мы в своей деятельности руководствовались (таким-то) подходом...». В отечественной педагогической науке за последние 50 лет было разработано множество методологических подходов к реализации практики обучения с целью заменить/модернизировать знаниевый подход (ЗП), в основе которого лежала цель – дать знания, в отличие от навязанного российскому образованию компетентностного подхода (КП) с его целью – сформировать компетенции.

Футуристическая тенденция 9. Она связана с виртуализацией образования. Разговор идёт о кибервиртуальном подходе и о том, нужен ли он нам? Думается, что нужен, как ответ на вызовы нового информационного общества. Мы должны быть защищены от кибератак любого толка, для этого должны быть подготовлены бойцы кибервиртуального фронта.

Приведение перечисленных тенденций – это не констатация, а попытка представить логику нашего дальнейшего рассуждения через череду тех или иных вызовов. Главными элементами здесь являются значимость государства в построении своей образовательной политики. В условиях недофинансирования образования можно упор сделать на создании более эффективного инструментария управления процессами в российском образовании, в том числе и на теорию методологических подходов, позволяющей моделировать парадигмы в зависимости от тех или иных стратегических задач развития страны.

Мы считаем актуальным раскрыть в монографии следующие вопросы:

- уточнить понятие «подход», выявить состояние разработки проблемы «подходности» в современной литературе и конкретизировать термин «методологический подход»;
- представить эволюцию методологических подходов в образовании;
- определить структуру методологического подхода;
- прокомментировать кластерную модель подготовки работников с высшим образованием на примере компетентностного подхода;

– определить условия распространения методологического подхода в образовательной системе Российской Федерации.

Формирование нового типа цивилизации – информационного общества – ставит новые задачи перед системой образования, которая, как известно, является одним из важнейших цивилизационных механизмов. Современная теория подходов может дать шанс осмыслить эти вызовы, найти их различные решения, сформировать новые ценности и новое содержание образования.

Монография представляет интерес для педагогов, философов, социологов, для всех, кто с вниманием относится к истории и теории образования, к тем ответам, которые только начинают формулироваться на вызовы нового тысячелетия, к тем складывающимся на наших глазах проектам новой «информационной цивилизации» и новой системы образования. Автор монографии выражает глубокую признательность член-корр. РАО, д.п.н., проф. Г.И. Ибрагимову, под началом которого в лаборатории методологии и теории профессионального образования ИППО РАО началась его профессиональная научная деятельность; ученым, с которыми были разработаны некоторые положения представляемой теории подходов: д.п.н, проф. Г.У. Матушанскому, к.п.н., доц. Г.В. Заваде [9; 10]; д.п.н, проф. В.А. Боговаровой, д.п.н. проф. Ф.Г. Мухаметзяновой [11], маг. Д.В. Шалеевой [12].

Источники:

1. Ключевский В.О. Западное влияние в России после Петра // Неопубликованные произведения. – М.: Наука, 1983. – 416 с.
2. Шепелев Л.Е. Титулы, мундиры, ордена. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1991. – 224 с.
3. Аганбегян А. Капитал мозга // Аргументы и факты, № 28 (13–19 июля 2016). – С. 11.
4. Brezinka W. Metatheorie der Erziehung. – München, 1978.
5. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Бобрышов С.В. Педагогическая теория как предмет методологического анализа в историко-педагогическом исследовании // Философия образования. 2007. № 1. – С. 62–69].
7. Кудаков О.Р. Виртуальное и настоящее // Материалы Региональной научно-практической конференции, посвященной 50-летию создания Казанского нефтехимического колледжа и Международному году химии (г.Казань, 7 апреля 2011 г.) / под ред. д.п.н., проф. Е.А. Корчагина. – Казань: КГТУ. 2011. – С. 227–231.

8. Кудачков О.Р. Особенности индекса Хирша по-русски // Многоуровневое профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития / Материалы Международной научно-практической конференции (г.Казань, 24 апреля 2014 г.) / под научной редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина, д.п.н. Р.С. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа». 2014. – 427 с. С. 306–310.

9. Матушанский Г.У., Кудачков О.Р., Завада Г.В. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: Монография. – Казань: КГЭУ. 2010. – 136 с.

10. Матушанский Г.У., Кудачков О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11–12. – С. 41–47.

11. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А., Кудачков О.Р. Формирование универсальных компетенций педагога-психолога в условиях негосударственного вуза: Монография. – Казань: ЮЛАКС. 2008. – 124 с.

12. Кудачков О.Р., Шалеева Д.В. Модель профессиональной мобильности // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2011. № 2. – С. 132–139.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

1.1. «Подход» и «подходность» в современных педагогических исследованиях

«Pluralitas non est ponenda sine necessitate»

(Сущности не следует умножать без необходимости)

Уильям Оккам

Наука вовлечена в мировую систему наблюдения и контроля за природными и социальными процессами - она дает новые знания и точную информацию об окружающем мире в понятиях и терминах, воспринимаемых адекватно вовлеченными в этот процесс людьми. Но вследствие наличия разных научных школ и направлений, каждое из которых предлагает собственные термины или толкования уже существующих, возникает нежелательная терминологическая путаница, которая приводит к искажению информации, препятствует взаимопониманию ученых разных школ и стран.

Массовый приход в науку «педагогика» психологов, социологов, физиков, математиков, химиков, биологов, экономистов, философов со своими терминологическими представлениями дает множество примеров смешения и подмены лексики. Как указывает А. Новиков, в последние годы резко возрос объем научно-исследовательских изысканий в сфере образования, особенно среди работников высших учебных заведений, причем не только педагогических вузов, но и технических, технологических, медицинских и т.д. Вместе с тем стремительный рост числа исследователей имеет и негативные стороны. В частности, в педагогике стал также стремительно нарастать дефицит исследовательской культуры, в первую очередь, методологической культуры научных работников. Слишком быстрое «вхождение в науку», быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций не способствует развитию исследовательской культуры научно-педагогических кадров [1, с. 11], а, наоборот, порождает методологическую и терминологическую безграмотность. Каждого исследователя подстерегает «опасность» введения новых терминов. Делается это, порой, лишь с целями – застолбить место на звание

«первооткрывателя»); на ту или иную новую трактовку термина, используемого в других науках. Стало практически эталоном в авторефератах диссертаций в разделе «Научная новизна» отмечать о введении нового термина, о расширении его толкования и т.д. Все это приводит к созданию частных терминологий для одного или узкого круга исследователей, и в дальнейшем – к непониманию относительно простых вещей [1, с. 166].

Среди других причин возникновения проблем в терминообороте можно отметить следующие: произошли глобальные структурные изменения – возникло новое интеграционное образовательное пространство, появились образовательные учреждения нового типа (например, негосударственные учебные заведения) т.д.; проявились тенденции активного насыщения терминологии неологизмами, дублетами (процесс калькирования или синонимизации понятий). Приток новых терминов также происходит за счет роста терминов-метафор и терминов-словосочетаний (например, «Открытое образование», «Менеджмент в образовании»).

В современной научной литературе очень часто встречается такое понятие, как «методологический подход» к организации разного рода деятельности: образовательной, психологической, экономической и т.д. Так, А.М. и Д.А. Новиковы пишут, что методологический подход к организации научной деятельности может рассматриваться как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: функциональный подход, системный подход, синергетический подход и т.п. [2].

В образовании также выделяется множество подходов. Ниже представлена таблица 1, из которой видно, какие подходы наличествовали в отечественной педагогике в период 1994–2011 годов. Таблица 1.1 составлена по названиям диссертационных кандидатских (к) и докторских (д) работ (на базах данных РГБ, «Каталога диссертаций», «dissertationCat»), в которых слово «подход» являлось ключевым (в качестве такового выбрано главное слово, например, «системный», хотя в названиях диссертаций могли быть различные расширения, например, «системно-ориентационный» или «эко-системный»).

Таблица 1.1

Подходы в педагогике

| Подход | к/д | | И | Подход | к/д | | И | Подход | к/д | | И | | к/д | | И |
|--|-----|----|----|---|-----|----|----|------------------------------|-----|---|---|------------------------------|-----|---|---|
| Личностный | к | 72 | 78 | Функциональный | к | 9 | 10 | Средовой | к | 4 | 5 | Вариативный | к | 3 | 3 |
| | д | 6 | | | д | 1 | | | д | 1 | | | д | – | |
| Дифференцированный | к | 70 | 74 | Аксиологический | к | 8 | 10 | Проектный | к | 4 | 5 | Валеологический | к | 3 | 3 |
| | д | 4 | | | д | 2 | | | д | 1 | | | д | – | |
| Интегр/альный, /ованный, /ационный, /ативный | к | 70 | 81 | Модульный | к | 8 | 10 | Объектно- ориентированный | к | 3 | 4 | Целостный | к | 2 | 2 |
| | д | 11 | | | д | 2 | | | д | 1 | | | д | – | |
| Компетентностный | к | 54 | 57 | Контекстный | к | 9 | 9 | Исследовательский | к | 3 | 4 | Герменевтический | к | 3 | 3 |
| | д | 3 | | | д | – | | | д | 1 | | | д | – | |
| Индивидуальный | к | 45 | 47 | Педагогический | к | 6 | 8 | Антропологический | к | 2 | 4 | Полихудожественный | к | 3 | 3 |
| | д | 2 | | | д | 2 | | | д | 2 | | | д | – | |
| Системный | к | 32 | 37 | Задачный | к | 7 | 7 | Гендерный | к | 4 | 4 | Уровневый, разноуровневый | к | 3 | 3 |
| | д | 5 | | | д | – | | | д | – | | | д | – | |
| Деятельностный | к | 29 | 35 | Лингвострановедческий, Лингвокультуроло- гический | к | 6 | 7 | Концептуальный | к | 4 | 4 | Просто «подход» | к | 3 | 3 |
| | д | 6 | | | д | 1 | | | д | – | | | д | – | |
| Культурологический | к | 23 | 27 | Акмеологический | к | 6 | 6 | Методологический | к | 1 | 2 | Рефлексивный | к | 2 | 2 |
| | д | 4 | | | д | – | | | д | 1 | | | д | – | |
| Методический | к | 23 | 23 | Гуманистический | к | 5 | 5 | Семантический | к | 1 | 1 | Андрагогический | к | 3 | 3 |
| | д | – | | | д | – | | | д | – | | | д | – | |
| Технологический | к | 20 | 22 | Синергетический | к | 4 | 5 | Проблемный | к | 2 | 2 | Структурный | к | 3 | 3 |
| | д | 2 | | | д | 1 | | | д | – | | | д | – | |
| Коммуникативный | к | 12 | 13 | Современный | к | 5 | 5 | Процессный | к | – | 1 | Профессиональный | к | 2 | 3 |
| | д | 1 | | | д | – | | | д | 1 | | | д | 1 | |
| Программно-целевой | к | 13 | 13 | Региональный | к | 5 | 6 | Эволюционный | к | 2 | 2 | Информационный | к | – | 2 |
| | д | – | | | к | 1 | | | д | – | | | д | 2 | |
| Комплексный | к | 11 | 12 | Инновационный | к | 10 | 11 | Инновационный | к | 1 | 1 | | | | |
| | д | 1 | | | д | 1 | | | д | 0 | | | д | 1 | |

Дальше списком представлены названия других подходов, встречающиеся в названиях диссертаций (не только педагогических): алгоритмический (Омск, 1999; Саранск, 2001), вариативно-ситуационный (Кострома, 1999), возрастной (Курск, 2005), генетический (Набережные Челны, 2000), геоэкологический (Нижний Новгород, 2000), гуманитарно-оксидологический (СПб., 1997), двигательно-ориентированный (Хабаровск, 2004), дедуктивный (Тюмень, 2004), десмоэкологический (Самара, 2004), диагностический (Казань, 1998; Екатеринбург, 2001), дизайн-подход (Якутск, 2003, 2006), здоровьесберегающий (Улан-Удэ, 2005), инвариантный (Владивосток, 2006), интерактивный (М., 2005), исторический (М., 1996), историко-библиографический (Барнаул, 2005), историко-географический (М., 1998), историко-персонологический (СПб., 2005), логико-информационный (СПб., 2003), интенциональный (Ростов н/Д, 2005), информологический (СПб., 2006), качественный (Великий Новгород, 2004), когнитивно-визуальный (Омск, 2003), конвергентный (Якутск, 1999), критериальный (СПб., 2003), логико-дидактический (СПб., 2004), наглядно-конструктивный (М., 1999), парадигмальный (Казань, 2006), паремиологический (Пятигорск, 2006), поликритериальный (СПб., 2003), потребностно-информационный (Казань, 2011), прагматический (М., 1997), продуктивный (Саратов, 2004), речеведческий (Тольятти, 2002), смыслоцентрированный (М., 2006), сущностный подход (М., 1998), тезаурусный (Ижевск, 2003), текстоцентрический (Ставрополь, 2003), функционально-стилистический (М., 1994), этапно-управленческий (Челябинск, 2002) и еще целый сонм других [3].

Приведенный обзор (не говоря об информационных пластах, содержащихся в периодических научных журналах) говорит об обширной номенклатуре названий подходов, некоторые из которых создают целые подклассы подходов, как, например, информационный подход и др. Встречающиеся названия подходов, например: опционный, полезностный, индикативный, трансакционный, креационный, тринитарный, конфигурационный, целостный, генеративный, идеографический, интенциональный, конвергентный и др. (всего более 200 малоупотребительных названий подходов) говорят только о неувядаемой склонности наших исследователей к поискам чего-то нового. Анализ существующих работ, где используется это понятие, дает основание предположить, что в настоящее время – это более забава – придумать название подхода, – которая, к сожалению, дальше придумки, чаще всего, не идет.

Следующая таблица 1.2 показывает «вес» в процентах диссертационных работ с упоминанием слова «подход» в названиях. С большим отрывом доминируют в данной номинации педагогические науки (3,767 % против 1,043 % - в экономике, 1,455 % - в философии и т.д.

Таблица 1.2

«Вес» диссертационных работ со словом «подход» в названии

| Науки | Годы | Общее количество диссертаций (число округлено) | Количество диссертаций со словом «подход» | Отношение в % \approx |
|------------|-----------------|--|---|-------------------------|
| филология | 1994–2007 | 12000 | 37 | 0,308 |
| экономика | 1994–2006, 2009 | 35000 | 365 | 1,043 |
| психология | 1994–2009 | 5500 | 63 | 1,145 |
| философия | 1994–2007 | 5500 | 80 | 1,455 |
| педагогика | 1994–2011 | 21000 | 791 | 3,767 |

Примечание: общее количество слова «подход» в названиях диссертационных работ в физико-математических, химических, биологических и технических науках составило 450 упоминаний (за 1994–2007 годы).

Степень обоснованности нового подхода надо рассматривать в каждом отдельном случае. Очень часто название диссертации с громким подходом маскирует методологическую скудость исследователя, в конечном итоге приводящую его к элементарной декларации, в лучшем случае – к некоей позиции, что и то и другое все равно приводит к воспроизводству сонма псевдоподходов. Рассмотрим значения слова «подход»:

1. От глагола «подходить»

а) действие по глаголу подходить:

Пример: «Ловким подходом с прискачкой и наклоном головы набок Чичиков совершенно обворожил петербургскую даму» (Н. Гоголь, «Мертвые души»).

б) место, по которому подходят, можно подойти к чему-либо:

Пример: «Никаких скрытых подходов к доту, которыми смогли бы пробраться подрывники, не было» (Е. Поповкин, «Семья Рубанюк»).

в) в значении скорого наступления чего-либо:

Примеры: «Вот уже и ноябрь на подходе» (Ю. Грачевский, «Среди своих»).

the approach of winter – приближение зимы.

г) в значении маскируемых приемов, уловок, предпринимаемых с какой-либо целью:

Примеры: «[Матрена:] Ну, уж ты эти свои дьявольские подходы оставь! – Я вижу, что вам прогнать меня хочется, а я вот останусь» (А. Островский, «Горячее сердце»).

to make approaches to a girl – ухаживать за девушкой; заигрывать с девушкой;

approach march – военный марш-подход.

2. Метод или группа методов.

Пример: problem-solving approach – подход, ориентированный на решение задач (в данном случае «подход» в значении «метода»); analog approach – метод аналогий.

3. Совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо и т. п.:

Примеры: Марксистский подход к решению национального вопроса.

«И бригадир убеждался, что к душам человеческим универсального ключа не существует, что каждый из членов бригады требует к себе особого подхода» (Б. Полевой, «Рождение книги»).

4. «Пустышка», т.е. не подход и не метод, а голословное заявление с целью обозначить методологическую значимость.

5. Некое видение каких-либо ученых.

6. Методологический инструментарий для решения сложных задач и т.д.

В педагогических исследованиях понятие «подход» рассматривается в основном как: основной объяснительный принцип; интерпретация основных закономерностей развертывания рассматриваемого процесса; описание основных механизмов, обеспечивающих динамику явлений в процессе; совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности; методологический инструментарий для решения сложных задач [4]. Слово «подход» также упрощенно понимается как метод или группа методов; как совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо и т.п.; как некое видение группы ученых. В некоторых научных работах это слово используется как заявление с целью обозначить методологическую значимость написанного. Имеет место быть даже его самое прямое значение от глагола «подходить», например, в названиях диссертаций: «Решение отдельных проблем обеспечения безопасности мореплавания при подходах к портам» [5]; «Ускорение судопропуска и увеличение пропускной способности шлюзов за счет применения поперечного

перемещения судов в подходах» [6]; «Повышение безопасности движения и пропускной способности автомобильных дорог на подходах к крупным городам Юга России» [7]. Довольно много определений «подхода» встречается в научной литературе. Приведем некоторые из них:

Подход – комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей [8].

Подход – совокупность определенных принципов педагогики, особых коммуникаций, технологий обучения при определенных организационно-педагогических условиях [9].

«Психологическая энциклопедия» рассматривает деятельностный подход к изучению психики как сочетание различных принципов, теорий и критерий возникновения психики [10]. «Бизнес словарь» уравнивает подход и метод [11]. «Педагогический словарь», давая определение личностному подходу, говорит, что это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком и коллективом [12]. «Философский словарь» в статье «Монологический подход в социологии религии» утверждает, что подход – это «парадигмальная установка» [13]. С. Головин в своем словаре пишет, что «подход» – совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [14].

Категория «исследовательский подход» выступает в двух значениях. В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: целостный подход, комплексный подход, функциональный подход (в технике). Нередко встречается информационный (кибернетический) подход, был популярен классовый подход и т.д. В этом понимании наиболее часто фигурируют: системный подход, комплексный подход и т.п. Во втором значении исследовательский подход рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т.д. [2]. В тоже время мы считаем, что приведено в массовое исполнение только два педагогических подхода – «знаниевый» (А. Коменский и др.) и компетентностный

(Дж. Локк и др.). Если говорить о применении слова «подход» в историческом плане, то, скорее всего, здесь пальма первенства принадлежит американскому психиатру М. Эриксону, который заменил термин «гипнотическая техника» словом «подход». Он подразумевал под этим, что прекращает применять определенные рецепты и начинает работать в сотрудничестве с личностью, которая является уникальной: «Мы говорим о подходе, имея в виду, что у нас есть множество средств, чтобы научить, как испытать то, что мы называем терапевтическим трансом» [15].

Почему такая тема как «подходность» волнует исследователей? Ответ, как ни странно, кроется в вопросе – какие самые главные задачи стоят перед человечеством? Естественно, что напрашивается довольно тривиальный ответ – выжить. Согласимся, что да, выжить, но детализируем сей ответ с помощью нескольких подзадач. Первая – это сохранение Земли как общего дома проживания; вторая – улучшение биологического вида человека; третья – накопление и передача опыта последующим поколениям. К третьей задаче имеют непосредственное отношение педагогика (как наука об образовании), дидактика (как наука об обучении); теория воспитания (как наука о воспитании человека); теория развития (как наука о развитии человека в психолого-педагогическом смысле) [16]. Методологию же в целом и методологический подход, в частности, можно рассматривать как стратегические инструменты управления будущим. Отсюда, на наш взгляд, такой всеобщий интерес к подходам.

Итак, мы рассматриваем подход к образовательному процессу как сложный многоуровневый инструментарий, призванный помочь разрешить какую-либо глобальную проблему, стоящую в образовании. Часто у зарубежных авторов встречалось слово «approach», которое наши исследователи переводили как «подход», хотя при ближайшем рассмотрении «approach» оказывался лишь «методом». Тем не менее, публикации наводнились самыми невероятными «подходами», названия которых стараниями уже исследователей от педагогики стали внедряться в терминологический аппарат науки.

Источники:

1. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком. – С.134.

3. Базы данных «Каталога диссертаций». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/> и «disserCat» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/>

4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. Волгоград: – Волгогр. гос. пед. ун-т, «Перемена», 1994. – 150 с.

5. Чарушин М.Д. Решение отдельных проблем обеспечения безопасности мореплавания при подходах к портам: На примере Морской Администрации порта Санкт-Петербурга: Дис. ... канд. техн. наук: 05.22.19. – СПб., 2001.

6. Юдин Н.К. Ускорение судопропуска и увеличение пропускной способности шлюзов за счет применения поперечного перемещения судов в подходах: Дис. ...канд. техн. наук: 05.23.07. – СПб., 1994.

7. Корневский Вс.В. Повышение безопасности движения и пропускной способности автомобильных дорог на подходах к крупным городам Юга России: Дис. ... канд. техн. наук: 05.23.11. – Краснодар, 2002.

8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.

9. Семенов И.Н. Развитие концепции Н.Г. Алексева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / сетевой журнал «Кентавр». 2004. № 34. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://circleplus.ru/archive/n/34/4>

10. Психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_psy/Подход-Dejatelnostnyj-21389.html

11. Бизнес-словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/search.php?dic=business&search>

12. Педагогический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Lichnostnyj-Podhod-954.html>

13. Философский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari-online.ru/word>

14. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.

15. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Перев. с франц. С.К. Чернетского. – М, 2003.

16. Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. – С. 10–26.

1.2. Эволюция методологических подходов в образовании

Движение науки вперед можно охарактеризовать цепочкой «проблема – гипотеза – теория», где ключевым звеном является научная проблема. В. Трофимов говорит о проблеме как о знании о незнании. Научная проблема рассматривается им как совокупность научных суждений, которая включает в себя как ранее установленные факты, так и вероятностные знания о содержании изучаемого объекта. Проблемные ситуации фиксируют противоречия между старым и новым знанием. Они заставляют ученых искать новые способы объяснения изучаемых объектов [1].

Главным подспорьем в решении проблем на уровне образования может стать теория подходов, при которой подход к образовательному процессу рассматривается как сложный многоуровневый инструментарий, призванный помочь разрешить какую-либо глобальную проблему, стоящую в образовании. Конечно, может возникнуть вопрос о корректности сведения в один ряд теории и механизма. Но примеры такого соотношения в науке имеются: механизм Хиггса и теория, описывающая приобретение массы элементарными частицами; механизм действия отбора как часть синтетической теории эволюции и т.д.

Теорию подходов невозможно рассматривать без эволюции подходов. Термин «эволюция», произошедшее от латинского *evolution* (развёртывание), чаще всего применяется для обозначения многоаспектного развития биологических объектов, регулируемого естественным отбором. В применении к социальным системам эволюция рассматривается как аспект истории, связанный с выделением тех или иных целостных социальных комплексов (эволюция общественных институтов, идеологии, культуры и т.д. как часть общей истории). В широком смысле эволюцию можно считать синонимом развития; процессом изменения, протекающего в живой и неживой природе, а также в социальных системах [2]. В данном контексте можно было бы подумать о «генезисе подходов». Этимологически слово «генезис» связано с греческим *γενεσις* (происхождение) и означает в современном понимании зарождение и последующий процесс развития [2]. Но в таком случае пришлось бы искать в глубине веков первобытный подход и, самое главное, объяснять причину его появления, что может перевести наши умозаключения из области истории педагогики и истории методологии в область первобытной психологии. В нашем случае мы можем говорить только о видимых изменениях, происходящих в подходах к образовательным процессам.

Само словосочетание «эволюция подходов» известно. Большой вклад в эволюцию подходов к изучению науки внёс позитивизм. В. Трофимов выделяет три основных этапа эволюцию подходов к анализу науки: позитивизм, неопозитивизм и постпозитивизм. Крупнейший представитель постпозитивизма Т. Кун полагал, что наука непонятна вне своей истории и обращал внимание на необходимость исторического подхода к изучению наук. В этой связи он выдвигал концепцию парадигмы как признаваемой на данном этапе большинством ученых господствующей научной теории. Парадигма – эволюционная фаза в развитии науки, при которой большинство ученых разделяет господствующую теорию [1]. В данном контексте можно упомянуть эволюцию подходов к управлению бизнес-процессами [3]; эволюцию подходов к обеспечению информационной безопасности [4]; эволюцию подходов к управлению качеством [5] и др.

В каждой науке имеются подходы-лидеры по количеству упоминаний. В педагогике это знаниевый, антропологический, деятельностный, компетентностный подходы; в психологии – личностный; в философии – системный, философский, культурологический; в физико-математических, химических, биологических, технических науках – системный, информационный, комплексный; в филологии – лингвистический и т.д.

Что собой представляют некоторые из вышеприведенных подходов, нам помогут разобраться их краткие характеристики. *Системный подход*, в котором относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как взаимосвязанная совокупность: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса. *Личностный подход*, в котором признается личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускается сведение личности к натуре. Личность рассматривается как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Уникальность личности – ее интеллектуальная нравственная свобода, право на уважение. Задача обучающего: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности. *Деятельностный подход*, при котором деятельность признаётся как основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи обучающего: выбрать и организовать деятельность обучаемого с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого). Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности,

ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию). *Культурологический подход*, в основе которого лежит учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача обучающего: приобщить к культурному потоку, активизировать творчество. *Антропологический подход* представляется как системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

К настоящему времени проведен ретроспективный обзор образовательных систем прошлого, и на его основании представлено видение в исторической проекции последовательности парадигмных методологических подходов. Данная последовательность строилась исходя из содержания аксиоматического уровня методологического подхода и утрированной модели обучения, которая входит как одна из компонент в процессуальный уровень структуры методологического подхода (об этом подробнее во второй главе).

Для классификации нами не задействованы другие структурные уровни методологических подходов: коммуникационного, процессуального, эвентуального, поскольку это значительно усложнило бы предлагаемую конструкцию. Таким образом, в подходах, расположенных нами в эволюционном порядке, аксиоматические компоненты выглядят следующим образом (на примере «имитационного предподхода»): основанием данного предподхода является имитация (от лат. *imitatio* – подражание); целью является подготовка к выживанию и самосохранению; лозунг – «гляди в оба – делай как я».

Естественно, в историческом прошлом (каким являются родовой, рабовладельческий и раннефеодальные строи) не было зафиксировано никаких подходов, потому что не было методологии педагогики, соответственно не были сформулированы принципы подходов. Но образование (воспитание), в том числе и профессиональное, существовало, иначе не были бы культивированы ремесла, не накапливались бы знания, не происходил бы процесс становления наук. Поэтому на ранних этапах развития подходов более уместно говорить о суррогатных эквивалентах принципов – лозунгах. Системное онаучивание педагогики начинается с эпохи А. Коменского, хотя и до него существовали научные представления о педагогике. Также и утрированные модели обучения, которые мы используем для разработки классификации при построении эволюции подходов, являются суррогатными; но данное

решение позволяет нам использовать рядоположенные сравнительные компоненты. Итак, утрированная модель обучения при «имитационном подходе»: «показали – скопировал». Действие данного подхода во временных рамках распространяется в основном на родоплеменной строй, в этот период – он гегемон. В последующие формации он постепенно вытесняется другими подходами, но остается в силе и поныне, используется, например, при изучение танцев и т.д. Здесь же уместно упомянуть «викарный подход» (от лат. *vicarius* – замещающий, заменяющий), у которого основанием является «замещение»; целью – «подготовка к выживанию и самосохранению»; лозунгом – «учись на чужом опыте». Утрированная модель обучения: «подглядел – озарение – повторил». «*Vicarious learning*» – этот термин был введен американским психологом А. Бандурой. Он говорил, что научение может происходить на основе подглядывания за поведением других людей (животных) и за последствиями их поведения [6]. Иногда *vicarious learning* переводится как – «обучение на чужих ошибках», и его не следует полностью отождествлять с подражанием.

Следующие два подхода получили распространение в античности: лаконический (от области Лакония в Древней Греции) и калокагативный. Иногда они упоминаются как системы воспитания: спартанская и афинская. Жизнь спартанцев была подчинена главному требованию – быть в состоянии военной готовности, проявлять властность по отношению к рабам. «Что касается чтения и письма, – писал греческий историк Плутарх, – то дети учились только самому необходимому, остальное же их воспитание преследовало только одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать».

Калокагативный подход (от др.греч. – калос кай агатос – буквально – красив и добродетелен, гармоничное сочетание тела и нравственной красоты) – детище афинян. Его основанием являются гармония, идеал; целью – подготовка к роли воина и государственного деятеля (умственное, нравственное, эстетическое и физическое воспитание); лозунгом – «в человеке все должно быть прекрасно». Утрированная модель обучения: «показали / рассказали – повторил красиво, для душевного удовлетворения». Афиняне считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания (школа «грамматиста», школа «кифариста», палестра, гимназия, эфебия). Вершиной античных педагогических воззрений являлись взгляды философа Демокрита. Он впервые выдвинул тезис о природосообразности воспитания – «природа и воспитание подобны».

Средневековью характерны также два предподхода. «Фаберный предподход» (от лат. *faber* – мастер, ремесленник, художник) – методы и лозунги организации процесса обучения и воспитания ремесленников, мастеровых, трудового люда. Мало чем отличается (отличительная особенность – примат мастера и жесткая дисциплина) от имитационного предподхода. Основание – «имитация»; цель – «обучить ремеслу»; лозунг – «гляди в оба – делай как я». Утрированная модель обучения: показали – скопировал.

«Эксимиетальный предподход» (от лат. *eximietas* – превосходные качества, совершенство) – предподход семи свободных искусств и рыцарских добродетелей. Основание – «добродетель»; цель – «подготовка к роли господ» (умственное, нравственное, эстетическое и физическое воспитание); лозунг – «верность, отвага, благородство и гордость». Утрированная модель обучения: «рассказали / показали – повторил лучше всех». Содержание образования составляли «семь свободных искусств» (*septem artes liberales*), состоявших из трехпутья (*trivium*) – грамматики, риторики и диалектики (начаток религиозной философии) – и четырехпутья (*quadrivium*) – арифметики, геометрии, астрономии и музыки. Кроме того, преподавалось богословие, которое считалось «венцом наук». Содержание рыцарского воспитания составляли «семь рыцарских добродетелей»: езда верхом, плавание, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. Игра в шахматы рассматривалась как средство воспитания настойчивости и способности правильно ориентироваться. Умение слагать и петь стихи нужно было для того, чтобы блистать в высшем обществе, прославлять военные подвиги и служить «даме сердца». Средневековые университеты имели четыре факультета. На подготовительном, или артистическом факультете (факультет искусств) преподавались «семь свободных искусств». Далее представлялась возможность продолжать образование на одном, из трех основных факультетов: богословском, медицинском или юридическом, где обучение продолжалось 5–6 лет.

С зарождением капиталистических отношений связано начало методологии педагогики. В 1632 году А.Коменский, гениально синтезировавший лучшие накопления европейского человечества (труды и мысли Платона, св. Августина, Данте, Спенсера, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Л. Вивеса, И.В. Андреэ, И. Штурма и других деятелей философии, литературы, педагогики), создал свое выдающееся произведение «Великая дидактика», которое положило начало науке об обучении. По его мнению, имеются три ступени, три задачи

воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание) и стремление к Богу (религиозное воспитание). А. Коменский считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Он указывал, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», что необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях». А. Коменский оставил великое наследие, главным из которого для сферы образования можно считать разработку принципа наглядности (в основу познания и обучения он ставил чувственный опыт и основным принципом обучения считал принцип наглядности); организацию обучения по классно-урочной системе; воспитание важных качеств у обучающихся. А. Коменский советовал развивать у них скромность, послушание, благожелательность к другим людям, опрятность, аккуратность, вежливость, почтительность к старшим, трудолюбие.

Итак, в знаниевом подходе (от ст.-слав. знати – отличать, заметить) основанием является знание; целью – формирование системы знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности; основными принципами – принципы наглядности и природосообразности. Утрированная модель обучения в знаниевом подходе: «рассказали / показали – обдумал как выполнить – попытался воспроизвести».

Эпохе позднего капитализма более соответствует компетентностный подход (от лат. *competere* – соответствовать, подходить), в котором основание – компетенция; цель – подготовка работника, обладающего набором необходимых компетенций. В качестве основного декларанта выступает принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование набора компетенций под тактические нужды рынка труда. Утрированная модель обучения: «организовали / рассказали – осознал как воспроизвести – высказал готовность применить». «...В условиях быстроизменяющегося мира и увеличения потоков информации фундаментальные предметные знания являются обязательной, но не достаточной целью образования. Обучающиеся должны не просто овладеть суммой знаний, умений и навыков (знаниецентризм). Гораздо важнее привить обучающимся умение самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной реализации и полезного участия в жизни общества (компетенции)» [7]. Обобщенная картина эволюции подходов в образовании представлена в таблице 1.3.

Таблица 1.3

Эволюция подходов в образовании

| Название предподхода / подхода | Значение слова | Утрированная модель обучения | Основание | Цель | Принцип (лозунг) |
|--------------------------------|---|---|-----------------|---|--|
| Имитационный | (от лат. imitatio – «подражание») | показали – скопировал | имитация | подготовка к выживанию и самосохранению | гляди в оба – делай как я |
| Викарный | (от лат. vicarius – замещающий, заменяющий) | подглядел – озарение – повторил | замещение | подготовка к выживанию и самосохранению | учись на чужом опыте |
| Калокагативный (античности) | (от др.греч. - калос кай агатос – буквально – красив и добродетелен, гармоничное сочетание тела и нравственной красоты) | Показали / рассказали – повторил красиво, для душевного удовлетворения | гармония, идеал | подготовка к роли воина и государственного деятеля (умственное, нравственное, эстетическое и физическое воспитание) | в человеке все должно быть прекрасно |
| Эксиметальный (средневековья) | (от лат. eximietas – превосходные качества, совершенство) | Рассказали / показали – повторил лучше всех | добродетель | подготовка к роли господ (умственное, нравственное, эстетическое и физическое воспитание) | верность, отвага, благородство и гордость |
| Фаберный | (от лат. faber – мастер, ремесленник, художник) | показали – скопировал | имитация | обучить ремеслу | беспрекословное послушание |
| Знаниевый | (от ст.-слав. знати – отличать, заметить) | Рассказали / показали – обдумал как выполнить – попытался воспроизвести | знание | формирование системы знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности | природосообразности |
| Компетентностный | (от лат. competere – соответствовать, подходить) | Организовали / рассказали – осознал как воспроизвести – высказал готовность применить | компетенция | подготовка востребованного работника, обладающего набором общекультурных и проф. компетенций | ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование набора компетенций под тактические нужды рынка труда |

Подход как живое существо эволюционирует: рождается на примитивном уровне (группа методов, затем - метод плюс принцип), потом развивается (технологический/процессуальный уровень), затем начинает господствовать (парадигмный подход) и становится историей. Появление предпосылок теории подходов (понятийно-терминологический аппарат, структура и содержание подходов, эволюция подходов как часть их общей классификации, прогнозирование результатов деятельности) нужно использовать во благо российского образования. Это стратегический уровень. Сверхзадача российского образования состоит в том, чтобы не только остаться на плаву, но и в условиях перехода на новую образовательную модель разработать собственную теорию и внедрять её в практику и общими усилиями доводить её до уровня парадигмы.

Источники:

1. Трофимов В.К. Общие проблемы философии науки. Курс лекций: учебное пособие. – Ижевск: ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2009. – 143 с.

2. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

3. Чеботарев В.Г., Громов А.И. Эволюция подходов к управлению бизнес-процессами // Бизнес-информатика, 2010. № 1 (11). – С. 14–21.

4. Трифаленков И. Информационная безопасность: эволюция подхода // Information Security / «Информационная безопасность. 2010. № 5.

5. Миронов М.Г. Управление качеством: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 288 с.

6. Научение // Материал из Википедии - свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 17.05.2013).

7. О Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы: Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года № 1459 (САПП Республики Казахстан, 2004 г., № 39, ст. 516; «Казахстанская правда» от 16 октября 2004 года № 237). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.government.kz/docs/u041459_20080625~1.htm (дата обращения: 06.09.2013).

1.3. Смена парадигмы в современном российском образовании. Компетентностные модели: европейские влияния и региональный взгляд

Педагогическая система А. Коменского (как мы ее сейчас называем, «знаниевый подход») получила развитие в германских и западно-славянских землях. Начало её распространения в России связывают с началом массовых реформ на всех уровнях жизни страны в конце XVII – начале XVIII века. Через реформы Петра Первого знаниевый подход (по другому его называют предметоцентрированным) распространился в России и стал доминирующим подходом почти на 300 лет. Петр Первый стал зачинателем массового импорта зарубежных, в основном, немецких учителей. Первая петровская Академия наук издавала свои бюллетени на немецком и латинском языках, потому что ни одного российского ученого в ней не было. На это были веские причины. Великий реформатор, фактически уничтожил древнерусское образование. О нем сейчас можно судить лишь по его результатам. Главное достижение старого образования – какая-то часть населения умела читать и писать (о чем имеются неоспоримые свидетельства), и была довольно развита литература (имеется громадное количество дошедших и не дошедших до нас памятников древнерусской литературы). Но мы не знаем древнерусских физиков, химиков, математиков, геологов, биологов. Странно, да!? Гуманитарии были, естественно-научников не было (мы здесь не будем вдаваться в специфику фольклора как носителя естественнонаучного знания). Не было научных школ и направлений. «Наукодеятельность» как вид профессиональной деятельности появилась в России с приходом «немцев».

Западное нашествие продолжалось и после Петра I. Императрица Анна Иоанновна приютила полуграмотных курляндских «профессоров». При Екатерине Великой вроде бы и появились первые российские научные росточки, тем не менее, немецкая образовательная экспансия докатилась вплоть до реформы Александра I 1802 года, когда, например, в Казанский императорский университет был выписан из Германии целый отряд профессоров (табл. 1.4). За первые пять лет существования из общего числа профессоров в 27 человек 20 были немецкого происхождения.

Таблица 1.4

Профессора в Казанском императорском университете (1805–1809)

| | Фамилия И.О. | 1805 | 1806 | 1807 | 1808 | 1809 | Нац. |
|----------------------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|
| Ординарные профессора (ОП) | Цеплин П.А. | + | + | + | | | Нем. |
| | Яковкин И.Ф. | + | + | + | + | + | Рус. |
| | Протасов И. | + | | | | | Рус. |
| | Герман М.И. | + | + | + | + | + | Нем. |
| | Сторл М.В.Л. | + | + | + | + | | Нем. |
| | Брюненман Г.Л. | + | + | + | + | | Нем. |
| | Фукс К.Ф. | + | + | + | + | + | Нем. |
| | Дрейссинг В.Ф. | + | + | + | | | Нем. |
| | Каменский И.П. | | + | | | | Рус. |
| | Гедвик Р.А. | | + | | | | Нем. |
| | Браун И.О. | | | + | + | + | Нем. |
| | Френ Х.Д. | | | + | + | + | Нем. |
| | Бартельс М.Ф. | | | + | + | + | Нем. |
| | Фойгт К.А. | | | | + | + | Нем. |
| | Реннер К.Ф. | | | | + | + | Нем. |
| | Реннер Т.Ф. | | | | + | + | Нем. |
| Финке И.А. | | | | | + | Нем. | |
| Нейман И.Е. | | | | | + | Нем. | |
| Адъюнкт-профессора | Запольский И.И. | + | + | + | + | + | Рус. |
| | Карташевсий Г.И. | + | + | | | | Рус. |
| | Левицкий Л.С. | + | + | + | | | Рус. |
| | Эрих И.И. | + | + | + | + | + | Нем. |
| | Эвест Ф.А. | + | + | + | + | + | Нем. |
| | Городчанинов Г.Н. | | + | + | | | Рус. |
| | Миллер И.Е. | | | | + | + | Нем. |
| | Вутгих И.Ф.Э. | | | | + | + | Нем. |
| | Врангель Е.В. | | | | | + | Нем. |

Немцы продолжали приезжать и в последующие годы, правда, не таким наплывом. Первое правление университета состояло сплошь из представителей германской нации (И.О. Браун, М.Ф. Бартельс, О.А. Литтров, К.И. Броннер, И.Г. Томас). В 1836 году соотношение россиян и немцев (среди профессоров) составляло 22 к 13, хотя последние еще составляли большинство на руководящих постах. Для сравнения в 1902 году общее соотношение славян/германцев в ППС выглядело

следующим образом: ЗОП (18/4), ОП (38/2), ЭОП (17/3), приват-доценты (52/7), лекторы (3/2), прозекторы (8/1), помощники прозектора ((12/1), лаборанты (39/3), ассистенты (15/2), ординаторы (36/2) [1; 2].

Знаниевая парадигма, может быть, не смогла утвердиться, не получила она «немецкую» поддержку со всех уровней тогдашней жизни. Немцами были Государи (либо полукровками), министры, различного рода управляющие. Они «затащили» к нам в страну свое отношение к науке, свое представление об образовании и т.д. Если бы немцы еще привили россиянам свое умение монотонно и без усталости работать...

Вот лишь частичные примеры того, как «немецкая» экспансия в Россию достигла влиятельного могущества. Государственные деятели – императрица Екатерина II, граф А.Бенкендорф (1783–1844) – начальник III отделения, всесильный шеф жандармов. А также Э.-И. Бирон (1690–1772) – фактический правитель России при Анне Иоанновне; Г.-И.-Ф.Остерман (1687–1747) при Екатерине I – вице-канцлер, член Верховного тайного совета, при Петре II – обер-гофмаршал, при Анне Иоанновне – кабинет-министр и генерал-адмирал; К. Нессельроде (1780–1862) – при Александре I – министр иностранных дел; Н. фон Гире – при Александре II – министр иностранных дел. В. Ламбсдорф – при Николае II – министр иностранных дел; граф С. Витте (1892–1915) – при Николае II министр путей сообщений и финансов; В.фон Плеве (1902–1904) – при Николае II министр внутренних дел; барон М. Корф – председатель цензурного комитета страны. Л. Дубельт – глава III отделения; А. фон Дрентельн – глава III отделения.

Военноначальники (в том числе и «условные немцы») – генерал-фельдмаршал Б. фон Миних (1683–1767), адмирал К.Крюйс (1655–1727) – первый командующий Балтийским флотом (1705–1713), генерал-фельдмаршал М. Барклай-де-Толли (1761–1818), а также барон П. Врангель (1878–1928) – Главнокомандующий Русской Армии в Крыму и Польше, адмирал И.Крузенштерн (1770–1846) – русский мореплаватель, вице-адмирал Ф. Литке (1797–1882) – мореплаватель, географ.

Религиозные деятели - К. Саблер (1847–1929) – обер-прокурор Синода при Николае II.

Деятели науки – историки Г. Байер, Г.-Ф. Миллер (1705–1783), астроном Ф.-Г.-В. Струве (1793–1864) – глава Пулковской обсерватории, филолог А. Востоков (1781–1864), химик К.Клаус (1796–1864), геолог А. Штукенберг, диалектолог, фольклорист, этнограф, археолог А. Дульзон (1900–1973), академик АН СССР Б. Раушенбах (1915–2001) – один из основоположников советской космонавтики. В Казани была большая немецкая колония: профессор К. Фукс, академик Х. Френ, тюрколог Ф. Радлов.

Деятели искусства – скульптор П. Клодт фон Юргенсбург (1805–1867), архитектор К. Тон (1794–1881) – автор Большого Кремлевского дворца (1838–1849) и Оружейной палаты в Кремле (1844–1850), архитекторы Г. Руш, А. Песке, К. Мюфке. Писатели Д. Фонвизин (1745–1792), Б. Пильняк (1894-1938) и т.д.

Германия стала тем геополитическим заслоном, а ее выходцы – этническим профессиональным и педагогическим заслоном, которые оказались препятствием для педагогического проникновения из Франции и Великобритании на профессиональном уровне. Германия же усилиями своих выездных профессоров экспортировала свою систему на Восток и на Юг. Именно немцы быстро восприняли и развили идеи А.Коменского. Знаниевый подход, зачинателем которого являлся великий чешский ученый-педагог вкупе с извечным немецким стремлением к классификациям и стандартизациям, – оказался доминирующим почти на 300 лет, и, самое интересное, россияне нынче его считаем почти что своим. В России сложилась уникальная ситуация. Домашним воспитанием в зажиточных слоях занимались французы и англичане, а государственное образование было выстроено по германскому образцу, да и немцев среди преподавателей было предостаточно; плюс ко всему этому сохранилось великое народное воспитание, которым так гордились лучшие сыны отечества (например, «Француз» А.С. Пушкин) К чему это привело? – к небывалому результату – количество необычайно талантливых людей во всех сферах науки, искусства, литературы росло как на дрожжах. По этому показателю мы оказались впереди Европы всей. Кончилось все мировой войной, перед которой беспринципные, лицемерные Франция и Великобритания сравнили Россию с ее историческим союзником Германией (кстати, в российской армии накануне Первой мировой войны служило около 30,0 тысяч немцев).

Знаниевая парадигма после первой мировой войны еще оставалась в силе, но вторая мировая внесла значительные коррективы. Проигравшей Германии США и Великобритания навязывали образовательную систему победителей. Бывшие колонии Великобритании также усиленно перенимали эту модель, и она быстро захватила огромные территории. К началу нового тысячелетия большинство территорий на планете оказались в той или иной мере построены на англо-американский манер. Оплотом знаниевого подхода оставался СССР вместе со своим лагерем. Но уже после 1991 года компетентностная парадигма становится чуть ли не единственной во всём мире.

Основу компетентностного подхода составила подготовка к практической деятельности и формирование определенных способностей: например, умение принимать решения и работать в коллективе (команде), быстро наращивать (менять) квалификации, добирать необходимые для работы знания и навыки. В центре внимания педагогов были личностный и профессиональный рост студентов. Знания ради нового знания уже не являлись актуальными, компетенции ради наилучшего вхождения в рынок – вот лозунг англо-американской профессиональной школы [3].

Проблеме «компетенций» посвящены работы многих авторов (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, И. Зимняя, Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Куницина, В. Байденко, А. Хуторской, Н. Гришанова и др.). В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (1984 г.) предпринимается одна из первых попыток создать компетентностную модель выпускника учебного заведения, состоящую из 39 компетентностей. Представим их почти полный перечень (37 компетенций с индексацией 1Р, 2Р и т.д.), поскольку данный состав присутствует в дальнейшем анализе компетентностных моделей: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели (1Р); тенденция контролировать свою деятельность (2Р); вовлечение эмоций в процесс деятельности (3Р); готовность и способность обучаться самостоятельно (4Р); поиск и использование обратной связи (5Р); уверенность в себе (6Р); самоконтроль (7Р); адаптивность: отсутствие чувства беспомощности (8Р); склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию (9Р); внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей (10Р); самостоятельность мышления, оригинальность (11Р); критическое мышление (12Р); готовность решать сложные вопросы (13Р); готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство (14Р); исследование, окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих) (15Р); готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск (16Р); отсутствие фатализма (17Р); готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели (18Р); знание того, как использовать инновации (19Р); уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям (20Р); установка на взаимный выигрыш и широта перспектив (21Р); настойчивость (22Р); использование ресурсов (23Р); доверие (24Р); отношение к правилам как указателям желательных способов поведения (25Р); способность принимать решения

(26P); персональная ответственность (27P); способность к совместной работе ради достижения цели (28P); способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели (29P); способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят (30P); стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников (31P); готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения (32P); способность разрешать конфликты и смягчать разногласия (33P); способность эффективно работать в качестве подчиненного (34P); терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих (35P); понимание плюралистической политики (36P); готовность заниматься организационным и общественным планированием (37P) [4].

Другой разработчик компетенций В. Хутмахер приводит определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Эти компетенции следующие:

– «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [5].

Следующий этап в разработке компетентностных моделей - проект «Настройка образовательных структур» (TUNING), реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходил из посылки, что степени в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней и если сравнимы соответствующие академические и профессиональные профили.

К итогам проекта можно отнести: выявление состава универсальных компетенций (межличностных, инструментальных, системных); идентификацию предметно-специализированных компетенций в отобранных направлениях и специальностях подготовки (предметных областях). Первоначально был составлен список из 85 различных навыков и компетенций, признанный обоснованным вузами и компаниями. Эти компетенции и навыки были разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные. Инструментальные компетенции: это компетенции, имеющие инструментальную функцию. Они включают: *когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и мысли; *методологические способности* обращаться с окружением: организация времени и стратегии учебы, принятие решений или решение проблем; *технологические навыки* связаны с использованием технических устройств, навыками управления информацией и работы с компьютером; *лингвистические навыки*, такие как устная или письменная коммуникация или знание второго языка.

Межличностные компетенции включают индивидуальные способности (способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике) и социальные навыки (межличностные навыки или умение работать в команде, приверженность общественным или этическим ценностям), которые способствуют процессам социального взаимодействия и сотрудничества.

Системные компетенции - это навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет индивиду видеть части целого в их связи и единстве. Эти способности включают умение планировать изменения с тем, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций.

В мае 2001 года был подготовлен окончательный вариант анкеты, включающий 30 компетенций. Анкеты были переведены участниками проекта на 11 официальных языков Европейского Союза. Реально исследование охватывало семь предметных областей – бизнес, педагогические науки, геологию, историю, математику, физику и химию – и проводилось в отношении выпускников, работодателей и профессорско-преподавательского состава.

В каждой из этих областей к участию были приглашены: бизнес – 15 университетов, из которых 14 участвовали в проекте; геология – 14 университетов; история – 17 университетов и международная сеть университетов для изучения истории на университетском уровне (CLIONNet); математика – 15 университетов, которых 13 участвовали в проекте; физика – 14 университетов; образование – 15 университетов, которых 14 участвовали в проекте; химия – 15 университетов, которых 14 участвовали в проекте. Наиболее важными компетенциями (по мнению европейских респондентов), которые следует развивать у обучающихся, являются: способность к анализу и синтезу, способность учиться, способность решать проблемы, способность применять знания на практике, способность приспосабливаться к новым ситуациям, забота о качестве, способность управлять информацией, способность работать самостоятельно и в команде. На противоположном конце шкалы важности находятся: понимание культуры и обычаев других стран, умение разбираться в многообразии культур, способность работать в международной среде, лидерство, исследовательские навыки, навыки разработки и управления проектов и знание второго языка.

По мнению выпускников, наиболее усвоенными являются: способность учиться, базовые знания в различных областях, умение работать самостоятельно, способность к анализу и синтезу, навыки управления информацией, исследовательские навыки, навыки решения задач, забота о качестве и стремление к успеху. Шесть из перечисленных элементов совпадают с теми, которые выпускники и работодатели считают важными и ставят в шкале наиболее высоко. Остальные элементы являются отражением тех задач, которые в течение столетий традиционно выполнялись университетами. В нижней части шкалы находятся следующие компетенции: лидерство, понимание культуры и обычаев других стран, знание второго языка, способность взаимодействовать со специалистами из других областей, способность работать в международной среде, умение работать в междисциплинарной команде [6]. Обобщенную картину эволюции компетентностных моделей можно увидеть на рис. 1.1.

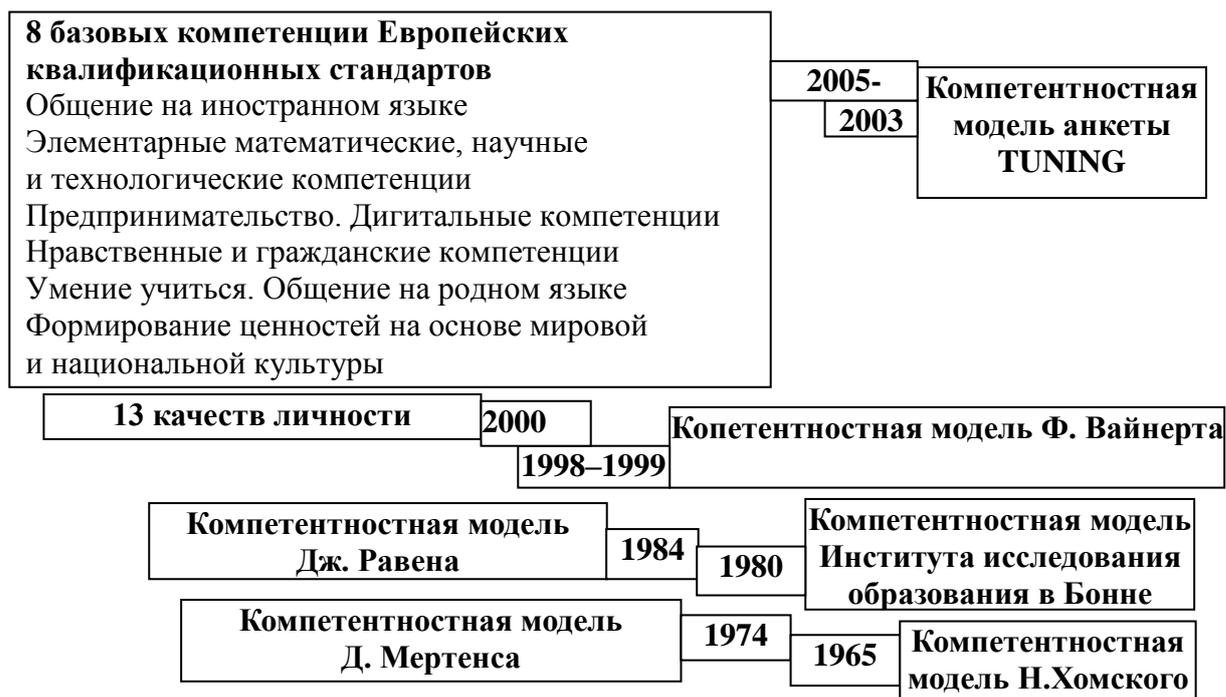


Рис. 1.1. Эволюция компетентностных моделей

Исследование эволюции компетентностных моделей (особенно проекта TUNING) дало представление о приоритетах в этой области, что, в свою очередь, представляло для российских ученых, в том числе и для разработчиков государственных образовательных стандартов, особый интерес. При проектировании ГОС ВПО третьего поколения было выделено семь сфер академических компетенций, которые характеризуют выпускников вузов. Выпускник университета: компетентен в одной или более научных дисциплинах; компетентен в проведении исследований; компетентен в разработке; владеет научным подходом; обладает интеллектуальными основными навыками; компетентен в сотрудничестве и коммуникации; учитывает временной и социальный контекст. Уровни овладения компетенциями выражались в терминах сложности. Предлагались четыре измерения, образующих шкалу измерений:

– анализирование: развертывание явлений, систем. Чем больше число включенных элементов, либо чем менее ясно, каковы элементы результирующего анализа, тем он сложнее;

– синтезирование: служащее определенной цели объединение элементов в логически связанную структуру; результатом этого процесса может быть артефакт, но также и теория, интерпретация, модель. Чем больше число используемых элементов или, чем более тесно связана результирующая структура, тем сложнее синтез;

– абстрагирование: приведение некоторой точки зрения (утверждения, модели, теории) к более высокому уровню агрегации, в результате чего она становится более широко применимой. Чем выше уровень агрегирования, тем более абстрактной является точка зрения;

– конкретизирование: применение имеющей общий характер точки зрения к рассматриваемому случаю или ситуации. Чем больше аспектов некоторой ситуации учитывается, тем более конкретной является точка зрения.

В 2007–2008 года нами проводились исследования в учебных заведениях и на предприятиях г. Казани. Участвовало в общей сложности более 400 респондентов. Целями анкетирования являлись: получение актуальной информации по компетентностной модели для последующего сравнительного анализа региональных топ-компетенций с европейскими аналогами, а также выявление картины возможных тенденций и перемен в данной области.

Использовался следующий критерий отбора: это должны быть известные организации, которые представляют интерес для выпускников с точки зрения возможного трудоустройства. Для получения репрезентативных результатов было предложено следить за соблюдением баланса между различными типами работодателей. Экспертам на каждом объекте из числа руководителей рангом от генеральных директоров, их заместителей до начальников крупных подразделений нужно было выставить ранжированные оценки 67 компетенциям. Первичный анализ полученных в ходе анкетирования данных выявил следующее. Из 30 компетенций (проект TUNING) наиболее важными, по мнению отечественных работодателей, являются 8, а именно: тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, решение проблем, принятие решений, работа в команде, навыки межличностных отношений, способность применять знания на практике, способность учиться, забота о качестве. Далее выявлены компетенции, недостаточно сформированные у приходящих в профессиональную сферу выпускников профессиональной школы. Среди них можно отметить: способности – к анализу и синтезу, к критике и самокритике, работать самостоятельно, применять знания на практике; стремление к успеху; экономическая грамотность; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели.

В таблице 1.5 представлены результаты сравнительного анализа компетентностных моделей (а – Дж. Равен, b – проект TUNING, c – проекты ФГОС третьего поколения, d – региональные предпочтения, e – рейтинговые показатели).

Таблица 1.5

Результаты сравнительного анализа компетентностных моделей

| A | a | b | c | d | e |
|--|------|------|------|---|----|
| исполнительность | | | | + | 1 |
| умение контролировать свою деятельность | P 2 | | | + | 3 |
| уверенность в себе | P6 | | | + | 5 |
| самоконтроль | P 7 | | | | 10 |
| готовность исп. новые идеи и инновации для достижения цели | P 18 | | | | 7 |
| настойчивость | P 22 | | | | |
| доверительность | P 24 | | Г 7 | | |
| способность принимать решения | P 26 | Т 10 | | | 4 |
| персональная ответственность | P 27 | | | | 9 |
| знание и соблюдение норм здорового образа жизни | | | Г 8 | | |
| восприятие ценностно-смысловой ориентации в мире | | | Г 1 | | |
| способность к критике и самокритике | | Т 11 | | | |
| способность к лидерству | | Т 24 | | | |
| способность работать самостоятельно | | Т 26 | | + | |
| инициативность и предпринимательский дух | | Т 28 | | + | |
| стремление к успеху | | Т 30 | | | |
| забота о качестве | | Т 29 | | + | 6 |
| ответственность за результаты своего профессионального труда | | | | | 2 |
| дисциплинированность | | | | | 8 |
| B | | | | | |
| готовность работать над чем-либо, вызывающим беспокойство | P 14 | | | | |
| готовность относиться к правилам как указателям желательных способов поведения | P 25 | | | | 9 |
| способность к совместной работе ради достижения цели | P 28 | | | | 1 |
| способность побуждать других людей работать сообща | P 29 | | | | 2 |
| способность слушать других людей | P 30 | | | | 3 |
| способность разрешать конфликты и смягчать разногласия | P 33 | | | | 10 |
| способность эффективно работать в качестве подчиненного | P 34 | | | | 5 |
| терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих | P 35 | | | | 7 |
| готовность заниматься орг. и общественным планированием | P 37 | Т 2 | | | |
| умение ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений | | | Г 6 | | |
| уважение других и способность жить с людьми других культур | | Т 25 | Г 4 | | |
| письменная и устная коммуникация на родном языке | | Т 5 | | | |
| навыки иноязычного общения | | Т 6 | Г 14 | + | |
| способность работать в междисциплинарной команде | | Т 14 | | + | |
| способность общаться со специалистами из других областей | | Т 15 | Г 13 | | 6 |
| владение инструментами управления персоналом | | | | | 8 |
| умение выстраивать отношения с непосредственным руководством | | | | | 4 |

| С | | | | | |
|--|------|------|------|---|----|
| привычка к абстрагированию | Р 9 | | | | |
| внимание к проблемам, связанным с достижением цели | Р 10 | | | | 7 |
| самостоятельность мышления, оригинальность | Р 11 | | | | 6 |
| готовность решать сложные вопросы | Р 13 | Т 9 | Г 2 | + | 4 |
| способность учиться на протяжении жизни | Р 4 | Т 21 | Г 33 | | 3 |
| способность проектировать свое дальнейшее проф. развитие | | | | | 8 |
| способность к исследовательской деятельности | | Т 20 | | | |
| владение информационно-компьютерными технологиями | | Т 7 | Г 34 | | 2 |
| способность к анализу и синтезу | | Т 1 | Г 32 | + | |
| базовые знания в различных областях | | Т 3 | | | 10 |
| тщательная подготовка по основам профессиональных знаний | | Т 4 | | | 5 |
| способность порождать новые идеи (креативность) | | Т 23 | | | 9 |
| способность применять знания на практике | | Т 19 | Г 11 | + | 1 |

Из сравнительного анализа европейских и региональных компетентностных моделей можно сделать вывод, что важность или отсутствие важности той или иной компетенции понимается соответствующими респондентами достаточно разительно. Европейские проблемы связаны с дефицитом у обучающихся аналитических способностей, российские региональные – более всего с недостатками организационного порядка. В точке соприкосновения по номинации важности находятся компетенции «способность принимать решение» и «способность учиться на протяжении жизни», которые являются актуальными для работодателей как запада, так и востока Европы. Что касается «маловостребованных» компетенций, то здесь наблюдается единство мнений по большому ряду компетенций, это, прежде всего, «исследовательские навыки», «умение разбираться в многообразии культур», «лидерство». Компетенциями, которым следует уделять большее внимание при подготовке востребованного работника (обобщенный взгляд), являются: способность к анализу и синтезу, способность учиться, способность решать проблемы, способность применять знания на практике, способность приспосабливаться к новым ситуациям, забота о качестве, способность управлять информацией, способность работать самостоятельно и в команде.

Источники:

1. Преподаватели, учившиеся и служившие в императорском Казанском университете (1804–1904 гг.). Материалы для истории университета. Ч. 1. / собрал А.И.Михайловский. – Казань: типография императорского университета. 1901. – 426 с.

2. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Казанского университета (1804-1904) в двух частях / под ред. Н.П. Загоскина. Ч. 1 Кафедра православного богословия, факультеты историко-филологический (с разрядом восточной словесности и лектурами) и физико-математический. Выпуск 1. – Казань: 1904. – 553 с.

3. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р., Завада Г.В. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: Монография. – Казань: КГЭУ. 2010. – 136 с.

4. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М., 2002. – С. 281–296.

5. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe. – Strsburg, 1997. – С. 11.

6. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

Выводы по Главе 1

1. В настоящее время количество упоминаний слова «подход» в научной литературе превышает все мыслимые пределы (становится неприличным). Хотя в этом есть свои плюсы и минусы. С одной стороны, бизнесмены и политики пытаются говорить с народом на языке «науки» (весомость речи; надежда на присутствие системности в оценке будущего), с другой стороны, аспиранты и соискатели приобщаются к такому странному и загадочному слову «методология», хотя «приобщение» чаще всего происходит механистически, само слово «подход» становится псевдоатрибутом научности. Ко всему этому можно прибавить амбиции докторов наук, которые пока ещё «не заявили» со своим новым подходом. Методологам и иже с ними будет очень тяжело отказываться от своих наработок и вести конструктивный диалог по упорядочению «подходности». Тем не менее, уже сейчас можно задуматься над тем, каким образом диагностировать состоятельность того или иного подхода. Здесь могут помочь сами авторы определений; представленные (если они имеются) структура и содержание подхода, степень распространённости (индекс цитирования, количество статей и диссертаций), применение подхода в практике.

2. Смена общественно-экономической формации предопределяет смену господствующей образовательной парадигмы, и, как следствие, господствующего методологического подхода в образовании. С началом буржуазных отношений потребовалась большая номенклатура изучаемых дисциплин, более широкий охват обучающихся, с развитием книгопечатания – и новые принципы обучения. Происходило зарождение прагматической педагогики. С развитием общества эпохи «постмодерн» требуются более гибкие знания, построенные на массовых коммуникациях и усвоении быстрой информации.

Приведенная выше эволюция подходов отнюдь не означает, что обозначенные временные рамки действия представленных подходов являются застывшими. Например, в современной педагогике существует метод «функциональной интеграции» (или его ещё называют методом М. Фельденкрайза), под которым понимается индивидуальная работа обучающего и обучающегося. Обучающий-практик своими руками работает с движениями обучающегося-клиента с целью – научить последнего понимать на телесном уровне то или иное действие. Метод лежит в рамках действия имитационного и викарного предподходов.

3. Современному профессиональному образованию предписывается «оснащение» молодых людей сформированными компетенциями, которые предоставили бы выпускникам большие возможности для вхождения в производственную сферу с возможностью их ближайшей максимальной отдачи. Здесь уместно попытаться уладить поросшие мхом споры вокруг семантики терминов «компетенция» и «компетентность». Компетенцией (от лат. *competere* - соответствовать, подходить; англ. *competence, expertise in something*) мы называем способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Термин «компетенция» служит для обозначения а) интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, б) категории результата образования. Одна из моделей компетенций описывает человека в трех плоскостях: *vision (видение)* – умение мыслить на стратегическом и тактическом уровнях, способность делать прогнозы и предвидеть проблемы; *action (действие)* – способность планировать действия и настойчиво двигаться к достижению результата; *interaction (взаимодействие)* – способность выстраивать такие отношения с окружающими, которые помогают добиваться наилучшего результата в работе (умение мотивировать подчиненных, способность работать в команде). В научной литературе встречаются компетенции – исследовательские, ключевые, научно-методические, научно-педагогической, общие, общекультурные, персональные, профессиональные, расчетно-проектные, универсальные и др.

В отличие от компетенции *компетентность* (от лат. *competere* – соответствовать, подходить; англ. *competence*) рассматривается нами как успешный (но вероятностный) опыт применения сформированных компетенций в какой-либо деятельности. Обязательными компонентами компетентности считаются: положительная мотивация к проявлению своего опыта деятельности; ценностно-смысловые представления (отношения) о содержании и результатах деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение и опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

Феномен «компетенция» относится к образовательной сфере, сформированность ОКК и ПК является одним из результатов деятельности образовательного учреждения; феномен «компетентность» относится к производственной сфере; он проявляется как личные возможности должностного лица, его квалификация (знание, опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга вопросов или решать самому вопросы, наличие у него определенных знаний и навыков. Повышение компетентности работника, например, за счет участия в различных системах дополнительной профессиональной подготовки, происходит посредством формирования новых компетенций, дальнейшего их интегрирования со стартовым уровнем компетенций и последующей адаптацией нового комплекса в производственном процессе. При любой учебе формируются компетенции, при профессиональной деятельности проявляется компетентность (по совокупности всего, что имеется у работника).

Далеко не факт, что европейские компетентностные модели, которые прошли длительную эволюцию, адекватны российским представлениям о компетентностном выпускнике учебного заведения профессионального образования. В результате проведения анкетирования среди субъектов образовательной и рыночной деятельности в Европе и России были выявлены компетенции, которые составили номенклатуру различных моделей. Важность компетенций определялась дополнительными исследованиями, среди которых было и наше, опирающееся на результаты анкетирования среди работодателей Татарстана (большой частью энергетической отрасли). Региональный взгляд на шкалу ценностей компетенций оказался значительно отличным от такового европейского по причине больше ментального характера.

В настоящее время российское образование находится на такой стадии развития, когда «знаниевый» (предметоцентрированный) подход, основной целью которого было – дать знания, заменяется компетентностным подходом, цель которого – сформировать компетенции. Но пока позиции знаниевого подхода, несмотря на усиленную декларацию ввода в действие компетентностного подхода в РФ, ещё довольно сильны.

Современный мир – быстроменяющийся мир, оборот от идеи до воплощения стал неприлично быстрым. На осмысление чего-либо и затем на воплощение в дело раньше требовались века. Человечество вступает в эпоху совершенно новых методов, технологий и подходов. Тенденции помогают исследователям уловить и проанализировать крупицы нового, чтобы затем достроить полную мозаику. Но для прорыва вперед нужно хорошо знать предыдущий опыт – чтобы не повторять ошибки прошлого; нужно осваивать новое и выстраивать свои стратегии развития.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

2.1. Структура методологического подхода в образовании

Объекты окружающей действительности познаются напрямую или посредством каких-либо инструментов. В качестве одного из таких инструментов выступает методология, которая определяет основные направления процесса познания. Что же такое методология? Слово происходит от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово понятие – «учение о методе», «теория метода» и имеет несколько толкований. Философский энциклопедический словарь под редакцией Л.Ф. Ильичева трактует её как философскую исходную позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин [1, с. 365]. В.С. Безрукова в своем словаре предлагает более узкое толкование методологии как теории научного познания в конкретной научной дисциплине [2, с. 54]. На деятельностный характер методологии указывает Э.Г. Юдин, который считает, что методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения поставленных задач [3, с. 31]. Понятия «методология» включает в себя понятия «метод», «методика», «принцип».

И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин отмечают, что методология несёт в себе различные функции [4, с. 67]. И если нормативная функция направлена на регуляцию деятельности, то дескриптивная функция методологии имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания. В связи с этим Н.В. Ипполитова полагает, что основной задачей дескриптивной методологии можно считать изучение тенденций и форм развития познания с помощью категориальных и понятийных методов, а также характерных для каждого конкретного этапа схем объяснения [5].

Дальнейшей конкретизацией понятия «методология» является понятие «методология педагогики», которая трактуется как система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний [6, с. 9]; и как учение о педагогическом знании, закономерностях его развития, принципах подхода и способах его добывания, категориальном аппарате, основаниях и структуре педагогической теории [7, с. 57]. Ключевым в вышеприведенных

толкованиях является слово «подход», которое в общепринятом понимании понимается как совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел [8].

Н. Стефанов определяет методологический подход как совокупность принципов, определяющих общую цель и стратегию какой-либо деятельности [9, с. 27].

Э.Г. Юдин, И.В. Блауберг в вышеупомянутом исследовании о системном подходе рассматривают методологический подход как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения. Эти толкования методологического подхода доминируют в научной литературе. Ю.К. Бабанский и Г.А. Победоносцев в работе о комплексном подходе говорят о нём как о принципе организации образовательного процесса и о как методическом средстве повышения эффективности воспитания [10, с. 10–11]. Эти же авторы предлагают компоненты комплексного подхода, включающие функции – прогностическую, развивающую, гармонизирующую, эффективности, оптимизации, научной организации воспитания [10, с. 16–19]; согласованность целей; планирование работы как целостной системы; согласованность содержания, форм и методов работы с поставленными целями; обеспечение взаимодействия с субъектами деятельности; анализ качества деятельности [10, с. 34–35].

А. Петров, рассматривая структуру подхода, определяет его концептуально-теоретический (он включает базовые положения, идеи, принципы и процессуально-деятельностный (он обеспечивает выработку и применение адекватных способов и форм осуществления деятельности) уровни [11].

Н.В. Ипполитова предлагает трёхуровневое членение методологического подхода:

1) философско-прескриптивный, который включает совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии);

2) концептуально-дескриптивный, включающий совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии);

3) процессуально-праксеологический, представляющий совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования) [5].

А.В. Моложавенко, рассматривая гуманитарно-целостный подход в процессе психологической подготовки, выделяет его составные части: а) механизмы психологической подготовки; б) принципы психологической подготовки; в) стадийная модель процесса психологической подготовки [12].

Таким образом, понятие «методологический подход» в одних случаях исчерпывается принципами, в других – мировоззренческой позицией. Также он используется как набор процедур и приемов, создающих форму и условия реализации соответствующих принципов [13]. С учетом этого можно определить роль методологического подхода к организации той или иной деятельности - обеспечение методологической основы познания и преобразования изучаемых объектов реальной действительности (явлений, процессов, систем). Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» может быть представлена как соотношение основы и средства [5].

Вот как в науке даётся общий анализ, например, деятельностного подхода, который мог стать отечественным парадигмным подходом, ведь в основу стандартов второго поколения был положен именно этот подход. Но Болонский процесс «похоронил» парадигмность данного подхода. Концепция деятельностного подхода сформировалась на базе психологических, психолого-педагогических положений, разработанных отечественными учеными (А.В. Запорожцем, Д. Элькониным, В. Давыдовым, П. Гальпериным, Н. Талызиной, А. Марковой и др.). В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной деятельности, направленной на явления и предметы окружающего его мира. Процесс деятельности одновременно является процессом формирования человеческих способностей и функций, а единицей деятельности выступает предметное действие. В работах исследователей школы П. Гальперина разработаны механизм интериоризации и теория поэтапного формирования умственных действий.

В настоящее время существуют несколько теоретических подходов к проектированию *нового деятельностного содержания образования*, в которых реализованы разные концептуальные идеи. Идеи научной школы В. Давыдова и Д. Эльконина считаются наиболее интересными: суть деятельностного содержания образования (ДСО) состоит в разрешении противоречия между предметным содержанием и формой обучения; для постижения системы научных знаний необходимо

формирование не только теоретического мышления, но теоретического сознания; овладение деятельностным содержанием приводит к изменению студента как субъекта деятельности, а элементарной единицей ДСО является способ (*принцип*) деятельности. Освоение способов деятельности в учебной деятельности обучаемого осуществляется в виде решения учебных задач. Таким образом, обеспечивается развитие деятельностных способностей обучаемого, позволяющих ему самостоятельно строить и изменять собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и создавать новые виды деятельности и формы общения.

Деятельностная методика (П. Гальперин и др.) обучения имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Деятельность преподавателей меняется: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов педагогических способностей, к позиции «консультантов», совместно со студентом, проектирующим его будущую профессиональную деятельность. В связи с этой актуальной проблемой становится поиск интегративных технологий обучения. Рассмотрим две составляющие деятельностного подхода:

Одна из них заключается в том, что учебный материал представляется в виде последовательности задач, которые решаются совместно со студентами, формируются выводы, осуществляются на различных этапах логически допустимые обобщения и делается переход к следующим задачам и так далее.

Следующая составляющая – это поэлементное формирование у студентов умений осуществлять то или иное мыслительное или практическое действие. В традиционной системе профессионально-педагогической подготовки на основе деятельностного подхода отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект – преподаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающие рамки отношений.

Объект – студент должен быть наполнен определенным объемом знаний, его роль – пассивное усвоение информации.

Содержательно традиционное обучение выстраивалось как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов; обучающиеся выступают как объекты управления, как исполнители планов преподавателя.

Целью обучения является усвоение предметных знаний, в *стиле руководства* преобладает функция информационно-контролирующая, стиль деятельности авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива обучаемых подавляется, игнорируется их личный опыт, преобладает репродуктивный характер организации учебно-познавательной деятельности с действиями по образцу, что способствует овладению исполнительской стороной деятельности, опережает смысло- и целеполагание. Ведущая и единственная *форма учебного взаимодействия* – подражание, имитация, следование образцу, однообразие социальных и межличностных взаимодействий, преобладает внешний контроль и оценка результата, все это сужает спектр познавательных мотивов, отсутствует широкая познавательная мотивация. Данная направленность обучения опирается на нефилологическую теорию речевой деятельности, которая определяет в качестве объекта обучения речевую деятельность языкового коллектива в конкретный исторический период. Таким образом, *объект и цель обучения* обуславливают коммуникативную организацию учебного процесса, моделирующего практику речевого взаимодействия носителей языка и, в то же время, детерминируют характер языкового материала, источником отбора которого являются высказывания устной (разговорной) речи [14].

Ключевыми моментами в данной характеристике являются: а) наличие школы разработчиков; б) новое деятельностное содержание образования; в) объект обучения; г) цели обучения; д) методики обучения; е) форма учебного взаимодействия; ё) стиль руководства и др. Отсюда можно представить сравнительные компоненты некоторых методологических подходов (парадигма и направление), которые представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Сравнительные компоненты методологических подходов

| Компоненты | Знаниевый п-д | Системный п-д | Технологический п-д | Деятельностный п-д | Личностный п-д |
|--|---|---|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Цели | Формирование системы знаний, умений, навыков, научного миропонимания и опыта творческой деятельности | Выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений | Формирование системы действенных знаний, умений, навыков | Формирование способа действий | Формирование «Я-концепции» обучаемого, определяющей перспективы развития его личности |
| 2. Основания, ценности | Фундаментальность | Образовательная система как структура | Дидактическая машина | Управление учебной деятельностью | Личность как продукт общественно-исторического развития и носитель культуры |
| 3. Принципы | Сознательности и активности, научности, наглядности обучения, систематичности и последовательности, доступности, связи теории с практикой | Целостности, уникальности, иерархичности, сопоставимости, полноты состава, однородности, изоэволюционизма систем | Целесообразности, однозначности правил и воспитательно-дидактических средств | Целостности, неразрывности связи психики и деятельности, интериоризации, предметности | Историзма, непрерывного развития, единства сознания и деятельности, уникальности личности |
| 4. Отбор содержания | Многопредметность | Оптимально доступная и экономная логика развертывания основных знаний | Заданная система действий и знаний, обеспечивающих освоение этой системы | Многопредметность | Дифференциация с учетом индивидуальности обучаемого |
| 5. Организация образовательного процесса | Последовательная, классно-урочная | Освоение системной деятельности | Разделение классно-урочной деятельности по этапам формирования ЗУН | Поэлементное формирование умений осуществлять то или иное мыслительное или практическое действия | Предоставление учащимся возможности проявить изобретательность к предметному материалу, организационным формам и методам обучения |

Окончание табл. 2.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------|---|--|---|---|--|
| 6. Технологичность | Объяснительно-иллюстративные, частично-поисковые, исследовательские методы обучения | Методы математического моделирования | | | Технологии образовательного процесса, основанные на идее педагогического управления, формирования, коррекции личности с учетом и использованием субъектного опыта обучающегося |
| 7. Система оценивания | Пятибалльная | Пятибалльная | Пятибалльная | Пятибалльная | БРС |
| 8. Роль педагога | Лидер | Организатор и систематизатор процесса обучения | Организатор процесса обучения | Организатор учебного процесса | Субъект |
| 9. Роль обучающегося | Объект | Объект | Объект | Объект | Субъект |
| 10 Оценка качества | ГОС 1 и 2 поколения | ГОС 1 поколения | | ГОС 2 поколения | |
| 11. Модель подготовки | Зуновская | | | | Когнитивно-мобилизационная |
| 12. Ключевые термины | Знания, умения, навыки | Система, элемент, структура | Технология, взаимодействие | Деятельность, развитие, система | Личность, деятельность, индивидуальность, саморазвитие |
| 13. Разработчики | | О. Заславская, А. Суббето, В. Панасюк, Г. Сериков, В. Шадриков | П. Гальперин, Н. Талызина, Ю. Бабанский | Л. Выготский, А. Леонтьев, В. Мерлин, С. Рубинштейн, П. Гальперин | Ш. Амонашвили, Г. Железовская, В. Сериков, И. Якиманская |
| 14. Связи | | Аксиологический, личностный подходы | | | Герменевтический |

Подход на раннем этапе становления можно рассматривать действительно как некое видение изучаемой реальности, которая категоризируется и концептуализируется с помощью базовых понятий. Он позволяет технологически ее осваивать и преобразовывать посредством конкретной деятельности для достижения тех или иных целей и решения практических задач [15]. Содержание подхода можно охарактеризовать через его структуры, предлагаемые различными авторами. Так, Я. Мельниченко предлагает трехчастную модель личностно-ориентированного подхода, включающую основные понятия, принципы и методы [16].

Е. Большакова пишет, что подход как таковой вбирает в себя метод. Помимо метода подходность определяется аксиоматическими и целевыми установками, с которыми исследователь приступает к взаимодействию с выделенным объектом. Кроме того, направленность различных методов может осуществляться по отношению к одному объекту и формировать одновременно различные формы практик к нему и порождать особую ситуацию множественности форм существования объекта. Она представляет структуру подхода в следующем порядке: аксиоматическое основание, основной логический принцип; отношение объекта и субъекта, знания и объекта; деятельностная установка, онтологический принцип; реализующее отношение; принцип системности; отношение к культуре; схема получения знания; соотношение объекта и субъекта [17].

Схематично любой методологический подход, применяемый в том числе и в образовательной деятельности, можно представить в виде некоего ядра (названия), окруженного несколькими уровнями сфер (см. рис. 2.1).

Первая сфера – наиболее устойчивая к внешним изменениям – аксиоматическая, включает в себя основания, принципы, цели. Основание является одной из главных компонент любого методологического подхода. Основания несут в себе ценностные установки, помогающие идентифицировать подходы, с последующим выбором одного из них в качестве рабочей оболочки для дальнейшей деятельности. Например, для «знаниевого» подхода основаниями являются знания (умения, навыки); для системного – образовательная система; для личностного – личность; для деятельностного – деятельность; для антропологического – человечество; для культурологического – культура; для компетентностного – компетенция; для герменевтического – познание обучаемого; для синергетического – самоорганизация и т.д.



Рис. 2.1. Уровни методологического подхода, применяемого в образовательной деятельности

Второй компонент аксиоматического уровня – принципы, которые служат мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой. Принцип – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов [18].

Каждый методологический подход в образовании обладает своим набором действенных принципов. Например, в компетентностном подходе реализация принципа модульности профессионального обучения означает то, что обучающийся может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной образовательной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных целей профессиональной подготовки; дробление на модули – образовательные единицы, которые входят в состав учебных блоков. Данный принцип позволяет обеспечивать целостность содержания учебного материала. Реализация данного принципа приводит к развитию аналитического и синтетического мышления у студентов, способствует облегчению проведения текущего и итогового контроля и т.д.

Что касается третьей компоненты первого уровня методологического подхода – целей, – то, естественно, каждая имеет свою направленность: например, в «знаниевом» подходе – это формирование системы знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности, построение научного миропонимания обучающихся; в компетентностном подходе – формирование востребованного работника, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями, адекватными требованиям рынка труда.

Второй уровень – коммуникационный, включает в себя роль педагога и роль обучающегося. В «знаниевом» подходе роль педагога – лидер, его функции в основном – преподаватель-лектор и преподаватель семинарских и лабораторных занятий. В компетентностном подходе роль преподавателя – организатор и систематизатор процесса обучения; его функции – тьютор (консультант), коуч (креативный наставник), фасилитатор (помощник).

Третий уровень – процессуальный. На этом уровне присутствуют отбор содержания, организация образовательного процесса, методы преподавания, педагогические технологии и система оценивания. Соответственно, в каждом подходе эти компоненты разнятся. В «знаниевом» подходе в основу отбора содержания положен принцип многопредметности, в компетентностном – междисциплинарности; в организацию образовательного процесса – последовательная классно-урочная (лекционно-семинарская) и модульная системы соответственно. Методы обучения также разнятся. В «знаниевом» подходе преобладают следующие методы: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский; в компетентностном подходе – проектная технология, кейсовые технологии, презентация идей, исследование ролевых моделей и т.д. В «знаниевом» подходе преобладает пятибалльная система оценивания, в компетентностном подходе – рейтинговая система оценивания.

Четвертый уровень – эвентуальный (от лат. *eventus* – окончательный результат, успешно действующий. В трактовке С. Ожегова – возможный при определенных обстоятельствах). На этом уровне заложены условия реализации подхода [19].

Представленные положения позволяют показать на рис. 2.2 состав и структуру методологического подхода, отражающие связи между компонентами и их иерархию (на примере компетентностного подхода).

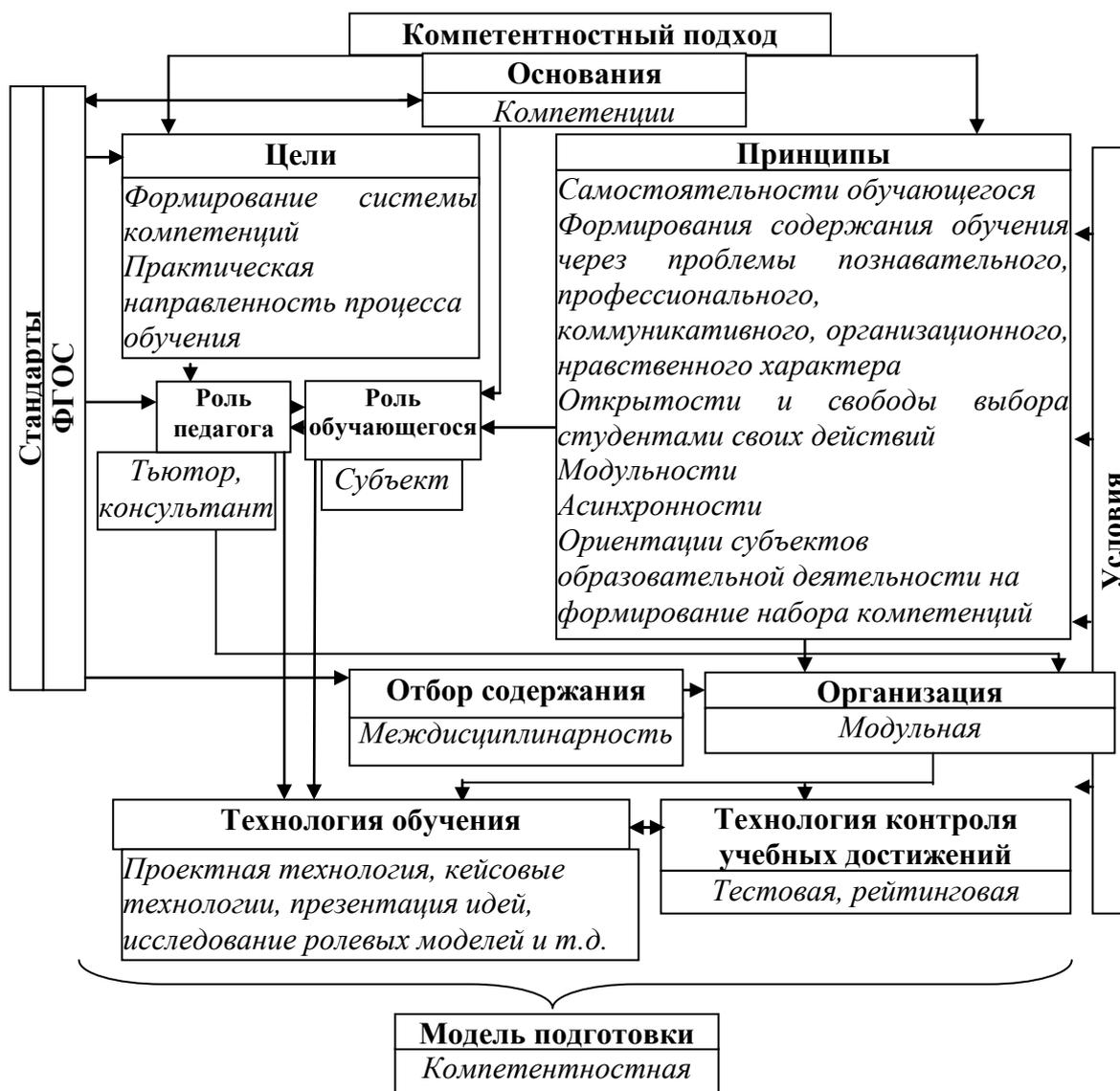


Рис. 2.2. Состав и структура компетентностного подхода

Более подробный анализ компонентов методологического подхода будет представлен в следующих параграфах. В качестве примера нами выбраны: принципы (аксиоматический уровень), технологии (процессуальный уровень) и условия реализации (эвентуальный уровень). За основу взят компетентностный подход.

Источники:

1. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.

3. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978.

4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. 270 с.

5. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13 (146). – С. 9–15.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. 201 с.

7. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловьева И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

8. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. - М.: Просвещение, 2006. – 574 с.

9. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

10. Бабанский Ю.К., Победоносцев Г.А. Комплексный подход к воспитанию учащихся: (В вопросах и ответах). – К.: Рад. шк., 1985. – 256 с.

11. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Alma mater. 2005. № 2. – С. 54-58.

12. Моложавенко А.В. Психологическая подготовка педагога: гуманитарно-целостный подход // Вестник Университета Российской академии образования. 2012. № 1. – С. 76–81.

13. Denzin N., Lincoln Y. (eds.) Handbook of Qualitative Research. CA: Sage, 2004.

14. Клименко Т.К. Традиции и инновации в педагогическом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a05.html

15. Семенов И.Н. Развитие концепции Н.Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / сетевой журнал «Кентавр». 2004. № 34. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://circleplus.ru/archive/n/34/4>

16. Мельниченко Я.И. Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием Интернет-ресурсов: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2008.

17. Большакова Е.А. Десмоэкологический подход к формированию экологоцентрического мышления студентов при изучении курса «Концепции современного естествознания»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2004. – 225 с.

18. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. 100 экзаменационных ответов по педагогике: Экзаменационный экспресс-справочник. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2001.

19. Кудаков О.Р. Методологические подходы в педагогике: вектор парадигмальности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития (26–27 марта 2009 г.). – Казань, 2009. – С. 122–127.

2.2. Аксиоматический уровень: принципы (на примере применения компетентностного подхода в российском образовании)

Современная российская высшая школа характеризуется смещением акцентов со знаниевого к компетентностному подходу, который провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования и повышения качества обучения. В понятии данного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата». Компетентностный подход (англ. learning outcome-based approach, реже competence approach) – инструментарий, представляющий собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов (аксиоматических, процессуальных, коммуникационных и эвентуальных установок), направленный на формирование компетенций в образовательном процессе, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку востребованного мобильного работника, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности. Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана [1]. Из определения компетентностного подхода вытекает совокупность общих принципов целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, которые можно сформулировать в виде следующих тезисов:

– смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– организация образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования [2].

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении. Иными словами, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм педагогической практики.

В современной дидактике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. Принцип – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и изучаемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов. К типам признаков понятия «принцип» относятся: этимологические, гносеологические, логические, методологические и ценностные признаки. Каждый из них необходим, а все вместе они с достаточной полнотой выражают объективность содержания этого понятия. С гносеологической точки зрения рассматривались принципы, связанные с подготовкой востребованного работника:

1. Принципы профессионально-ориентированного подхода: учета государственных, региональных, отраслевых и личностных потребностей в качестве образования; гуманистичности; идейного лидерства руководителя; опережения качеством живого знания качества овеществленного знания; единства управления и самоуправления; взаимозаменяемости педагогов и сотрудников; сочетания бюджетного и внебюджетного финансирования.

2. Принцип профессиональной направленности обучения.

3. Принципы непрерывного профессионального образования: активного включения молодых работников в трудовой процесс

и общественную работу; непрерывности педагогических воздействий; целостности единой системы непрерывного образования и преемственности различных его видов и форм с учетом последовательного усложнения получаемых знаний и умений; опережающего характера обучения на основе прогнозирования научно-технического развития и условий организации труда (получаемые знания и умения не только должны отвечать требованиям производства, но и позволять оперативно включаться в быстро изменяющиеся технологии и условия производства); ориентации на всестороннее, гармоничное развитие каждого работника, сочетание его интересов с интересами общества; гибкости и динамичности различных форм учебно-воспитательного процесса, его связь с изменяющимися условиями производства, внедрением новых технологий; мотивации осознанной необходимости постоянного повышения знаний, навыков и умений; гарантированности профессионального и социального продвижения работника, а также других видов стимулирования при условии непрерывного обучения, высокопроизводительного и качественного труда; преимущественного обучения и продвижения работников, занятых в течение длительного времени на рабочих местах с тяжелыми и вредными условиями труда.

4. Принципы отбора содержания профессионального обучения: отражения проблемного построения знаний на базе прогнозирования развития профессионально-квалификационной структуры кадров; отражения современных достижений науки, техники и передовой технологии в соответствующей отрасли производства; отражения преемственности трудовой и профессионально-технической подготовки; отражения взаимосвязи общего и профессионально-технического образования; определения основных идей учебных предметов применительно к изучаемым профессиям; ориентация на дальнейший рост производственной квалификации работника, имеющего профессиональное образование; отражения в учебных программах работ, смежных с работами по основной профессии; развития технического мышления; отражения вопросов экономического обучения учащихся.

5. Принципы профессионального обучения: профессиональной мобильности; модульности профессионального обучения; создания окружающей среды; компьютеризации педагогического процесса; политехнический; соединения обучения с производительным трудом учащихся, связь теории и практики; моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе; экономической целесообразности.

6. Принципы профессиональной ориентации: гуманизации; непрерывности; интеграции, принцип индивидуализации и дифференциации; гибкости системы профессиональной ориентации учащихся; заинтересованности предприятий, учреждений и организаций.

К основным принципам использования компетентностного подхода для проектирования процесса подготовки выпускников в высшей школе можно отнести:

– принцип развития креативного начала обучающегося (предполагающий максимальную ориентацию на творческое начало в образовательной деятельности);

– принцип профессиональной мобильности (предусматривающий подготовленность и способность человека быстро осваивать техническими средствами, технологическими процессами, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию);

– принцип модульности профессионального обучения (состоящий в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной образовательной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных целей профессиональной подготовки; дробление на модули, образовательные единицы, которые входят в состав учебных блоков, позволяет обеспечивать целостность содержания учебного материала, развивает аналитическое и синтетическое мышление у студентов, облегчает проведение текущего и итогового контроля, а также содействует более успешной реализации принципа трансверсальности);

– принцип профессиональной направленности обучения (вид взаимосвязи в структуре образования, включая и жизненный опыт, построенный с учетом цели формирования психической направленности как ведущего свойства личности, содержания социальной и технической сторон труда; регулирует соотношение общего и специфического, взаимосвязь общего и профессионального при одновременном изучении основ наук и профтехнических дисциплин; указывает один из путей установления связи обучения с практикой, с профессиональной деятельностью человека);

– принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе (предусматривающий выполнение упражнений, которые имитируют будущую профессиональную деятельность. С помощью моделирования у учащихся развиваются способности к проблемному осмыслению своей профессиональной деятельности путем

постановки целей, определения содержания, методов и форм данной деятельности. Этот принцип реализуется на всех уровнях обучения, так как помогает проектировать ситуации не только из будущей профессиональной деятельности, но и готовит обучающихся к более сознательной работе во время стажировок);

– принцип непрерывного образования (система базовых идей, которые необходимо реализовать в процессе конструирования системы образовательных учреждений, сопровождающих человека в различные периоды его жизни, к которым относятся: а) поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности, б) вертикальная и горизонтальная целостность образовательного процесса; в) интеграция учебной и практической деятельности; г) учет особенностей структуры и «задержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла; д) содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы; е) единство профессионального, общего и гуманитарного образования; ж) самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности; з) интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих пожизненного образовательного процесса);

– принцип адаптированности профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка и потребностям общества [3; 4; 5; 6].

Отсюда, искомая формулировка основополагающего принципа использования компетентностного подхода в высшей школе извлекается из исходной формулировки компетентностного подхода и анализа содержания вышеизложенных принципов. Это – принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование общекультурных (ОКК) и профессиональных компетенций (ПК), который можно рассматривать как вид взаимосвязи в структуре образования (включая и жизненный опыт), построенный с учетом цели формирования комплексной компетентностной направленности в подготовке будущего востребованного работника. Такая взаимосвязь создает основу сочетания общего и профессионального обучения в целостной системе образования и воспитания выпускника, подготовки его к активному участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и потребностями общества и рынка труда.

ОКК и ПК формируются на основе общих приемов и способов воспитания, направленных на профессиональное воспитание. В общем

плане можно говорить о методологической и регулятивной функциях. Методологической функцией принципа ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование ОКК и ПК является педагогическое «снятие» социального противоречия между современным общественным и рыночными представлениями об идеальной компетентностной модели востребованного работника и его низкой профессиональной адаптацией. Регулятивной функцией данного принципа является изменение структуры содержания, методов, средств обучения с целью формирования компетенций будущего работника, его нравственно-этического, экологического, гуманистического воспитания.

Для выражения основной идеи принципа и его практического применения формулируются вытекающие из него требования:

1. Роль обучающегося становится субъектной в образовательной деятельности.

2. Способы познания должны быть связаны с междисциплинарной системой знаний.

3. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки должна усилить связь теории с практикой и содействовать формированию ценностных ориентаций в условиях динамично развивающегося рынка труда.

Принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование компетенций реализуется следующими путями: формированием содержания обучения через проблемы познавательного, профессионального, коммуникативного, организационного, нравственного характера; целостным включением студентов в учебно-познавательную деятельность; созданием атмосферы открытости и свободы выбора студентами своих действий; формированием рефлексивной позиции к себе как к субъекту деятельности.

В соответствии с рассмотренной структурой понятия принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование ОКК и ПК компетенций регулирует не только связи целостной системы образования и обучения, но и содержание профессионального обучения. Таким образом, важнейшим дидактическим требованием данного принципа является: новое содержание роли педагога – он становится тьютором, консультантом, помощником обучающихся в образовательном процессе. Полезно рассматривать эту роль через модульную организацию образовательного процесса с привлечением балльно-рейтинговой системы оценки уровней подготовки обучающихся [7].

Источники:

1. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2-х томах: т. 1 – термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: ИППО РАО, 2013. – 432 с.
2. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Книга 2 // Материалы XII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–13.
3. Новиков А.М. Методология образования. - М.: ЭГВЕС, 2006. – 492 с.
4. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / Принципы обучения в современной педагогической теории и практике // Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск, 1985. – С. 52–56
5. Чернилевский Д.К., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под редакцией Д.К. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996.
6. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.
7. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11–12. – С. 41–47.

2.3. Коммуникационный уровень

Вопрос о том, кому проще сосуществовать в образовательном процессе – студенту или преподавателю – является открытым. С. Баранникова пишет, что каждый раз с приходом новых обучающихся создается нестандартная образовательная ситуация. Преподавателю для её благополучного разрешения приходится использовать многое из своего профессионального багажа: педагогическую интуицию, способность прогнозировать ситуации. И это при том, что не всегда обучающий испытывает положительные эмоции от взаимодействия с новым набором обучающихся. Преподаватели часто испытывают различные негативные эмоции (дискомфорт, раздражение, напряжение, неудовлетворенность). Конфликтные ситуации педагога с обучающимися составляют 12,5 % из общего числа стресс-факторов, случаемых в образовательных учреждениях [1].

В. Дёминский считает, что за последние годы одновременно с ростом желания людей получить высшее образование растёт и недовольство преподавателей вузов подготовкой студентов. Отмечается, что студенты не умеют логически мыслить, воспринимать абстракции, анализировать прочитанное, обладают общей низкой подготовленностью [2].

А. Факторович подчеркивает, что успехи в отечественном образовании зависят в первую очередь от того, что происходит в конкретных аудиториях, как складываются отношения между преподавателями и студентами [3]. В этой связи нельзя забывать о поколенческом разрыве между субъектами образовательного процесса, который основывается на разности:

1. *Восприятия жизненных установок и ценностей.* Молодые люди, попавшие в вузы, в большинстве своем не стремятся получать фундаментальные знания. Для них более важным фактором обучения является получение диплома. Опрос, проведённый Р. Шапировой в городах Казань и Елабуга, выявил смысложизненные ценности студента-первокурсника. Было опрошено 478 первокурсников, которым был предложен вопрос - какие смысловые ценности имеют для них наибольшее значение. Получилось среди прочего, что главное это «коммуникабельность» и «умение манипулировать людьми в своих интересах». Другой вопрос касался мнения студентов о своём поколении – и также среди прочего отмечалось, что оно решительное, прагматическое, циничное [4]. Опросные данные наглядно иллюстрируют разрушение «знаниевого» менталитета и агрессивное продвижение ценностей, провозглашенных Д. Локком, и утвердившихся в компетентностной парадигме обучения.

На межпоколенческой шахматной доске присутствуют, с одной стороны, критицизм и скептицизм старших и, с другой стороны, «квазивсемогущество» интеллекта молодых людей, которые позиционируют себя в роли «гениальных рентгенологов». «Гениальных» потому, что всё про всё знают (хотя очень даже поверхностно и в определенных трендовых секторах знания), «рентгенологов» – потому, что «видят всё насквозь». Это совсем в духе современного среднестатистического, например, молодого американца. Что касается обучающего, то раньше сам статус преподавателя вуза обеспечивал ему авторитет «гуру», носителя истины в последней инстанции, сокровенного знания. Теперь доверие и интерес необходимо завоевывать в глазах молодежи, для которой познание всех глубин знаний всё ещё остаются уделом выстраивания взаимоотношений с преподавателем.

Вопрос студента «зачем я должен это изучать?», от ответа на который во многом зависит уровень учебной активности, далеко не праздный для молодых людей, – поэтому требует нетривиального педагогического обоснования и не может ограничиваться только ссылкой на требования программы или стандарта [3].

2. *Особенностей мышления.* Молодежь всё более «подсаживается» на клиповое мышление, которое отличается высокой скоростью восприятия образов, визуальностью, имманентностью, эмоциональностью, ассоциативностью. Такое мышление не дает возможности сосредоточиваться на деталях, но способствует быстрому восприятию образов, при этом позволяет видеть только поверхностное, не проникая в глубину процесса или явления. Человек не успевает перерабатывать поступающую информацию целиком [3].

3. *Восприятия реальности.* Стремительное развитие информационных технологий обусловило рождение виртуального мира, в котором молодой человек чувствует себя более защищенным. Его мышление начинает ориентироваться не на отражение, а на моделирование действительности путем экспериментов с искусственной реальностью [3].

4. *Сформированности компетенции бесконфликтности.* Особый вид отношений между обучающим и обучающимся выходит на первый план, тем более, что в современном мире роли преподавателя и студента обновляются, из объект-субъектных они все более двигаются в сторону субъект-субъектных. Во всех стандартах указано формирование таких компетенций как умение выстраивать продуктивную коммуникацию, самостоятельно решать нетиповые проблемы. В основе несформированности компетенции бесконфликтности лежит:

- а) отсутствие стремления понять или принять индивидуальность партнера по общению;
- б) ориентация на самого себя в качестве эталона при оценивании поведения, образа мыслей или отдельных характеристик других людей;
- в) категоричность и консервативность в оценках других людей;
- г) нежелание или неумение скрывать, сглаживать отрицательные эмоции при проявлении нежелательной реакции партнера;
- д) стремление перевоспитать, «переделать» своего партнера;
- е) неумение прощать другому его ошибки;
- ж) нетерпимость к проявлениям состояния физического или психологического дискомфорта партнера [5].

В настоящее время в науке усиливается интерес к изучению поведения человека в трудных ситуациях: к проблеме, получившей название «психологическое совладание» (копинг). Е. Битюцкая

в характеристике «трудной жизненной ситуации» использует широкий круг понятий: экстремальная ситуация, трудная ситуация, критические поворотные события, кризисная ситуация, травматические события, напряжённая ситуация [6]. Описать все многообразие моделей поведения человека в условия возникновения жизненной трудности невозможно, поскольку каждый отдельный человек уникален. Тем не менее, предлагается несколько типов поведения человека, стремящегося преодолеть жизненную трудность.

Конформизм. Данный тип поведения предполагает согласие с целями общества и законными средствами их достижения. *Подчинение*, при котором собственные цели личности и способы достижения цели выработаны общественно-исторически, общеприняты, традиционны, полностью соответствуют социальным нормам. *Ритуализм*, при котором человек, преследуя необщепринятые цели, использует внешне благопристойные, одобряемые и общепринятые способы, строго следуя традициям и ритуалам. *Обновление*, при котором для достижения общепринятых и одобряемых целей индивидуум или группа использует нешаблонные, неодобряемые или неизвестные ранее способы. *Бунт.* При данной тактике человек, отказываясь от общепринятых норм и целей, выступает не с реакционных позиций, а выдвигает новые цели и использует новые способы их достижения, что часто является творческим, конструктивным преобразованием среды. *Ретреатизм*, при котором лица отказываются от предписанных культурных целей и используют в своем поведении несоответствующие институциональным нормам средства. При *уходе из жизни* необщепринятые, странные с точки зрения среды цели достигаются такими же непонятными и неодобряемыми способами [1; 7].

У студентов чаще всего замечается конформизм, подчинение, обновление, ретреатизм. Процесс взаимного приспособления студентов и преподавателей может быть успешным, если, с одной стороны, нормы и ценности коллектива становятся нормами и ценностями студента, и если, с другой стороны, преподаватель настроен на изменение своего профессионального поведения в случае, когда отказ от такого изменения может привести либо к открытому, либо к скрытому конфликту. В новых ролевых отношениях преподаватели и студенты рассматриваются как партнеры. В основе их совместной работы закладывается принцип «командности» [3; 9].

Это постепенная, пошаговая вработываемость студента и преподавателя в новых профессиональных, социальных, организационно-экономических и образовательных условиях может способствовать

эффективному взаимодействию субъектов образовательного процесса. Созданию комфортной атмосферы общения могут содействовать (со ссылкой на Н.С. Пряжникова и Е.Г. Ожогову [10]):

1. Нахождение общего интереса (музыка, литература, искусство, хобби, домашние животные и т. п.).
2. Организация походов, прогулок и экскурсий.
3. Доверительный разговор между собой.
4. Совместное совершение поступка (волонтерство в больнице, доме престарелых, участие в соревнованиях, конкурсах, концертах и т. п.).
5. Использование юмора к месту.

В условиях компетентностной парадигмы меняется роль преподавателя – он становится организатором и систематизатором процесса обучения – (тьютором, коучем, фасилитатором). Больше всего российские образовательные учреждения сопротивлялись «прописке» тьюторов. Тьютор – это: диспетчер образовательных процессов; наставник обучающегося, помогающий ему в организации своего образования; консультант. В Великобритании тьютор прикрепляется к ученику сразу по прибытии его в среднюю школу и сопровождает своего подопечного вплоть до окончания его обучения (если понадобится, то в том числе и высшего). Например, сейчас в Оксфордском университете более 60 процентов учебного времени отводится на работу с тьютором. В России, воспринявшей германскую образовательную модель, института тьюторства как такового не было. Хотя элементы тьюторской деятельности все же существовали. Стоит вспомнить В.А. Жуковского – наставника наследника престола Романовых – великого князя Александра Николаевича. Индивидуальные консультации – обязательный компонент образовательных процессов в условиях функционирования компетентностного подхода. Конечно, современный российский преподаватель не может выполнять все функциональные обязанности «чистого» тьютора, который:

- представляет академические интересы студента в университете;
- входит в состав учебно-методических комиссий факультета;
- готовит все необходимые информационные материалы по организации учебного процесса, предоставляет их студентам на стендах и на веб-странице факультета (кафедры);
- осуществляет групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуальных и рабочих учебных планов на год;
- организует прием индивидуальных планов студентов в установленный период и участвует в составлении рабочих планов направления (специальности) на учебный год.

Задачи российского преподавателя с частичными функциональными обязанностями тьютора представляются в следующем: помочь обучающемуся определить свою индивидуальную образовательную траекторию; консультировать и поддерживать обучающегося; предоставить ему возможность связываться с собой посредством телефона, электронной почты и т.д. Можно продолжить наполнение номенклатуры функциональных обязанностей тьютора, который: содействует студентам в период внесения изменений в индивидуальные учебные планы; обязательно принимает участие в работе деканатских комиссий, рассматривающих вопросы успеваемости и академического статуса студентов; имеет право контролировать своевременную подготовку и наличие всех методических материалов, необходимых для обучения по данному направлению (специальности); имеет право проверять выполнение правил проведения рубежного и текущего контроля по всем дисциплинам, участвовать в расчетах академического рейтинга студентов, а также работать в комиссиях по проведению контрольных ректората и т.д.

Коротко о коуче. Это работник, проводящий коучинг – действия по реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. Имеются четыре базовых этапа коучинга: постановка цели, проверка реальности, выстраивание путей достижения и собственно достижение (он ещё именуется этапом воли). Что касается фасилитатора, то в российской традиции ему эквивалента не было, по функциям он близок к нечто среднему между помощником и посредником.

Источники:

1. Баранникова С.А. Адаптация студентов нового набора и преподавателей педагогического колледжа к новым образовательным условиям как психолого-педагогическая проблема // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. – С. 37–41.

2. Дёминский В.А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. – С. 38–44.

3. Факторович А.А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия // Педагогика. 2013. № 6. – С. 89–97.

4. Шапирова Р.Р. Социально-политический портрет студенческой молодежи в процессе формирования гражданской ответственности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. – С. 193–201.

5. Углова Т.В. Взаимосвязь коммуникативной толерантности с различными подструктурами личности у студентов // Вестник новгородского государственного университета. 2007. № 40. – С. 11–13.

6. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. – С. 87: 93.

7. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал РАН. 2007. № 1. – С. 46–57.

8. Кудakov О.Р. Компетентностная образовательная технология для формирования научно-исследовательских качеств магистрантов // Известия Высших учебных заведений. Проблемы энергетики. 2013. № 7–8. – С. 123–133.

9. Кудakov О.Р. Образовательная технология «Командный проект» в профессиональной школе / Сборник научных статей «Дидактика профессиональной школы» // под ред. член.-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. - Казань: Издательство «Данис». 2013. – 146 с. – С. 68–86.

10. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. – С. 87–95.

2.4. Процессуальный уровень. Компетентностно-ориентированная образовательная технология «командный проект»

Одной из наиболее значимых задач современной высшей школы является формирование исследовательских качеств у студентов. В настоящее время развитые исследовательские способности уже не считаются прерогативой только научных сотрудников, они становятся неотъемлемой характеристикой любого выпускника магистратуры. Вследствие этого в образовательном процессе требуется не фрагментарное изучение методов исследовательской работы, а продуманная цельная стратегия по овладению обучающимися как можно большего числа компонентов данной работы.

Состав подготовки студента к исследовательской деятельности предполагает формирование у него представлений о том, как ведется научный поиск и добываются новые знания. В этом отношении педагогическая теория и практика интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии [1; 2; 3; 4], построенные

на исследовательском поиске обучающегося: «метод проектов» (К.Н. Вентцель, Б.В. Всесвятский, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, У. Киллпатрик, Е. Паркхерст, И.Ф. Сवादковскмй, С. Френе и др.); продуктивные методы обучения (Дж. Брунер, Дж. Грино, П. Крейтсберг и др.); проблемное и развивающееся обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и др.). В современных педагогических исследованиях данному вопросу также уделяется немало внимания (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, С.И. Брызгалова, В.И. Загвязинский, Т.М. Землянухина, Т.А. Ильина, Л.А. Казанцева, В.А. Слостенин и др.).

Здесь необходимо остановиться, чтобы выразить отношение к терминам «педагогическая технология» и «образовательная технология». Древнегреческое слово «техне» означает «искусство», которым якобы овладел работник при изготовлении чего-либо под руководством наставника и благодаря своему усердию и природным данным. Эволюцию превращения термина «педагогические методы» в термин «образовательные технологии» можно объяснить очередным витком заимствований из иностранных языков (в данном случае из англо-американского). Этим объясняется постепенная замена и вытеснение определения «педагогический» определением «образовательный» как более понятным при переводе на английский язык. Термин «технология» также заимствован из зарубежной литературы, где его используют при описании по-разному организованных процессов обучения. Сегодня это модное слово более предпочтительно современным авторам, чем слово «метод» с его кажущейся «узостью» и «архаикой». На современном этапе развития педагогической терминологии два приведенных термина часто смешиваются нашими авторами в одних и тех же контекстах.

В отечественной литературе определения термину «педагогическая технология» давались многими авторами. Она рассматривалась *как средство* (Н. Крылова, С. Смирнов и др.), *как способ* (Г. Беспалько, В. Слостенин, М. Чошанов и др.), *как научное направление* (В. Гузеев, П. Пидкасистый и др.). Отдельно можно отметить группу авторов (В. Боголюбов, В. Давыдов, М. Кларин, Г. Селевко и др.), определяющие педагогические (образовательные) технологии как многомерный процесс [5]. А. Новиков рассматривает её как «систему условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи». Он классифицирует педагогические технологии *по направленности педагогического процесса*: воспитывающие, обучающие, развивающие; *по характеру содержания образования*: светские и религиозные,

общеобразовательные и профессиональные и др.; *по формам организации*: индивидуальные и групповые, лекционные и урочные, учебные и внеучебные и др.; *по используемым средствам*: текстовые, информационные и телекоммуникационные и др.; и т.д. [6].

В подтверждение вышесказанного в типологиях, приведенных Г. Селевко, можно заметить объединение «педагогической технологии» и «образовательной технологии». Естественно, мы разводим данные термины и опираемся на следующую формулировку образовательной технологии (коллективная дефиниция): «организованная образовательная деятельность преподавателей и обучающихся, основанная на использовании различных методов и форм обучения и воспитания и направленная на достижение конкретной, реально выполняемой цели обучения – приобретение обучающимися знаний, умений, профессиональных и общекультурных компетенций, соответствующих целям образовательной программы» [7].

Естественно, коль скоро мы говорим об образовательной технологии (ОТ), то возникает вопрос: а какие такие технологии востребованы, имеются ли они или разрабатываются в условиях всеобщего применения компетентностного подхода в российском образовании. В системе образования университет сформировался как единица, которая непосредственно связана с различными исследованиями. Сегодня в российской высшей школе только 16 % преподавателей реально занимаются исследовательской деятельностью, ведут разработки, выходящие за рамки написания отчетов. Только тот преподаватель, который сам что-то делает в определенной области, способен преподнести студентам современную науку и соответствующий реалиям времени уровень знаний. Изучение и разработка данной проблемы потребовали выделения и решения задач: 1) разработать концепцию подготовки студентов к исследовательской деятельности, включающую исследовательскую практику в рамках прохождения учебных дисциплин, специальные тренинги по развитию и формированию исследовательских компетенций и мониторинг их учебно-исследовательской работы; 2) внедрить в образовательный процесс современные технологии по формированию исследовательской компетенции у обучающихся [8].

Знание методологии организации научного исследования показывает, что для организации НИРС требуются наличие значимой для обучающегося проблемы и мотивации для её разрешения. В условиях российского высшего образования целесообразно развести научно-исследовательскую работу студента (НИРС) на уровни: НИРБ –

бакалаврианта, НИРСп – будущего специалиста и НИРМ – магистранта. На первом стоит учебно-исследовательская деятельность бакалаврианта, которая начинается с обучения анализу фактов, явлений, их связей и отношений, осознания проблемы и исследовательской задачи.

Важнейшими задачами НИРБ являются: ознакомление бакалавриантов с общими сведениями о науке и научных исследованиях; обучение его методам и методологии научных исследований; ознакомление его с формами и методами работы с литературой; усвоение им методики оформления результатов научно-исследовательской работы; приобретение им необходимых знаний в области презентации. Для решения данных задач требуется курс «Введение в методологию научной деятельности» («Основы научных исследований» и др.), который предусматривает усвоение теоретических аспектов в форме лекционных занятий, приобретение навыков в форме практических занятий по методам научных исследований, а также выполнение заданий по самостоятельной работе бакалаврианта при изучении отдельных тем, подготовке докладов, научных статей, написании курсовых работ и рефератов. Условием успешного усвоения данного курса является выполнение индивидуальных заданий по тематике будущей выпускной квалификационной работы.

Процесс обучения в магистратуре включает в себя гораздо меньший объем аудиторных занятий по сравнению с бакалавриатом и больший объем самостоятельной работы. Студенты магистратуры учатся по планам, которые разрабатываются совместно с научным руководителем, обсуждаются на заседаниях профильных кафедр, где обычно работает руководитель магистерской программы. В магистратуре больше, чем в бакалавриате, развит институт консультирования: студенты имеют реальную возможность получить консультацию у преподавателя конкретной дисциплины, у научного руководителя, у руководителя магистерской программы, у ведущих работников кафедры по профилю магистерской подготовки.

Процесс формирования исследовательской компетенции может быть плодотворен при соблюдении следующих условий: 1) подготовка студентов в области методологии научного познания будет проводиться на основе инновационных образовательных технологий; 2) специальная подготовка обучающихся будет проводиться в профессионально близкой им области исследований; 3) будет организована исследовательская практика студентов в ходе обучения; 4) будут организованы специальные тренинги по развитию исследовательских умений и навыков; 5) будет создана система мониторинга исследовательской работы студентов;

- б) в учебном заведении будет функционировать балльно-рейтинговая система, учитывающая научно-исследовательские достижения студентов;
- 7) произойдет функциональная перестройка обучающего.

Концептуальность ОТ, которую мы назвали «Командный проект» (ОТ КП) определяется компонентным составом самой технологии, наличием выбора студентом образовательных траекторий внутри самой технологии, участием самого студента в разработке целей обучения (в нашем случае – в разработке набора формируемых в будущих занятиях компетенций), определенным алгоритмом выполнения практического занятия. Сама концепция подготовки студентов к исследовательской деятельности базируется на следующих ценностях и установках: наличествует убежденность обучающихся в необходимости данной работы; у магистрантов имеется высокий уровень теоретических знаний; налажен механизм по развитию компетенции исследовательской деятельности.

Выделяют четыре ведущие функции НИРС в системе профессионального образования: обучающую, личностно-развивающую, социальную и стимулирующую, которые находятся в тесной взаимосвязи [9]. НИРС в вузе является составной частью учебно-воспитательного процесса. Спецификой научно-исследовательской деятельности студента в отличие от профессиональной деятельности исследователя является ее обучающий характер. Студент не только выполняет научное исследование, но и учится его выполнять, овладевает комплексом необходимых для этого методологических знаний и умений. Поэтому одна из ведущих функций НИРС в системе педагогического образования – обучающая функция. Приобретенный опыт творческой исследовательской деятельности развивает будущего работника интеллектуально: формируются познавательные интересы, креативные и рефлексивные способности, логическое мышление, развиваются умения «видеть» проблему в любой сфере деятельности и искать научные способы ее решения (*развивающая функция*).

Владение алгоритмом самостоятельного научного исследования и развитые креативные способности, то есть высокая методологическая культура студента, безусловно, повышают его профессиональную компетенцию, уровень соответствия общественным требованиям социального и научно-технического прогресса. Эту функцию повышения уровня соответствия профессиональной подготовки обучающегося «социальному заказу» времени, целесообразно назвать *социальной*. Кроме того, качественная организация НИРС всегда оказывает

и позитивное стимулирующее влияние на развитие самой системы профессионального образования в плане роста методологической квалификации будущих бакалавров, специалистов и магистров, повышения научного уровня учебного процесса, стимулирования научных исследований в данном направлении. Эту функцию можно определить как *стимулирующую* [9].

Содержательный компонент включает в себя: систему целей обучения (ОТ «Командный проект» направлена, прежде всего, на формирование исследовательских качеств у студентов); принципы отбора учебного содержания; формы, методы и средства обучения; средства педагогического взаимодействия; приемы контроля и коррекции результатов обучения (БРС, Сеть Интернет, использование возможностей компьютерных телекоммуникаций в учебном процессе и самостоятельной исследовательской работе). В систему целей также входят:

1. Многоаспектное изучение дисциплин.
2. Формирование компетенций у студентов в заданном наборе.
3. Повышение мотивации к обучению через: а) организацию учебного процесса в привлекательной, интересной для обучающихся форме; б) приглашение обучающихся к участию в процесс целеполагания.
4. Пополнение базы электронного архива УМКД.

Что касается методов, то методы проектов и анализа конкретных ситуаций описаны в отечественной и зарубежной литературе достаточно полно. Метод «исполнение ролей» раскрывается самим своим названием: эта одна из разновидностей игровых методик, на которых отрабатываются тактика поведения, действий; выполнение функций и обязанностей конкретных лиц. Для проведения занятия разрабатывается сценарий, между студентами распределяются роли: докладчик (он же лидер команды), два рецензента и т.д. Студенты, не получившие роли, не выступают в роли зрителей; они заполняют специальные листки практических занятий с подробным анализом действия, наблюдают за выступлением команды и участвуют в заключительном обсуждении.

Метод инсценировки близок методу исполнения ролей. В нем также составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, функции и обязанности конкретных лиц, их задачи. Отличие заключается в том, что помимо распределения ролей, частично или полностью воссоздается определенная ситуация, и дальше уже анализируется поведение человека в этой обстановке, Студент должен вжиться в образ докладчика (или рецензента), понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки –

научить ориентироваться в ситуации доклада (собственной презентации), в условиях возможного психологического давления со стороны аудитории; научить принимать быстрое решение, давать объективную оценку выступающим, учитывать потенциальные возможности, и не прибегать при этом к преподавательскому доминированию [10].

Процессуальный компонент предполагает освоение различных видов деятельности, которыми необходимо овладеть для успешной исследовательской подготовки. Среди мероприятий, способствующих формированию исследовательской компетенции, можно назвать следующие: организация проектной работы в образовательном учреждении; тренинги, формирующие ту или иную компетенцию в рамках практических занятий; приобщение студента к работе исследовательских групп университета. Для наибольшей отдачи от данных мероприятий следует найти точки приложений, а именно: «разложить» исследовательскую компетенцию на более простые, понятные учебному процессу элементы, что мы и сделаем, используя трехсложную композицию компонентов научно-исследовательской компетенции магистрантов Е.Набиевой (табл. 2.2) [11].

Таблица 2.2

Компоненты научно-исследовательской компетенции

| Ценностно-мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Действенно-операционный компонент |
|---|---|--|
| Интерес к формированию научно-исследовательской компетентности. Потребность формирования научно-исследовательской компетентности | Знание: – методологии педагогического исследования; – рефлексии; – фасилитации (в рамках организации исследовательского процесса) | Умение: – изучать, анализировать рассматриваемое явление; – прогнозировать результаты научно-исследовательской деятельности; – оценивать, познавать себя; – соотносить возможности собственного поведения с прогнозами развития личности; – изменять собственное поведение; – способствовать повышению активности участников исследовательского процесса; – проводить опытно-экспериментальную работу |

В учебно-исследовательской деятельности помимо этапа осознания и формулирования проблемы осваиваются такие этапы, как: формулировка цели исследования; формулировка исследовательских задач; выдвижение гипотезы; поиск путей проверки; проверка гипотезы; обсуждение полученных результатов; получение одобрения сокурсников и педагогов.

На втором уровне научно-исследовательская деятельность студентов направлена на выявление объективно существующих закономерностей, явлений и процессов. В научно-исследовательской деятельности можно выделить следующие этапы: 1) мотивация научно-исследовательской работы; 2) выбор направления исследования; 3) выдвижение гипотезы и постановки задачи; 4) фиксирование и предварительная обработка данных; 5) обсуждение результатов исследования, выдвижение и проверка гипотез; 6) оформление результатов работы; 7) представление исследовательской работы.

Главными чертами научно-исследовательской деятельности являются: преимущественно объективный характер получаемых знаний; результат, материализованный в описании реальности, прогнозировании развития процессов и последствий событий; наличие теоретического обобщения полученных результатов исследования; обязательное включение эксперимента в индивидуальную исследовательскую работу; многообразии форм представления результатов исследовательской работы [12].

К научно-исследовательским работам магистрантов предъявляются более высокие требования, нежели к учебно-исследовательской работе бакалавра. НИРМ включает: научно-исследовательскую работу в семестре (НИРМ.01), научно-исследовательскую практику (НИРМ.02), научно-педагогическую практику (НИРМ.03) и подготовку магистерской диссертации (НИРМ.04). Цель научно-исследовательской работы в семестре (НИРМ.01) – подготовить магистранта, как к самостоятельной научно-исследовательской работе, основным результатом которой является написание и успешная защита магистерской диссертации, так и к проведению научных исследований в составе творческого коллектива.

Научно-исследовательская работа в семестре выполняется магистрантом под руководством научного руководителя. Задачи научно-исследовательской работы в семестре - дать навыки выполнения научно-исследовательской работы и развить умения: вести библиографическую

работу с привлечением современных информационных технологий; формулировать и разрешать задачи, возникающие в ходе выполнения научно-исследовательской работы: выбирать необходимые методы исследования (модифицировать существующие, разрабатывать новые методы), исходя из задач конкретного исследования (но теме магистерской диссертации или при выполнении заданий научного руководителя в рамках (авторской) магистерской программы.); применять современные информационные технологии при проведении научных исследований; обрабатывать полученные результаты, анализировать и представлять их в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчета по научно-исследовательской работе, тезисов докладов, научной статьи, магистерской диссертации) [13].

Согласно действующим стандартам ОУ должны подготавливать выпускников, адекватных требованиям рынка труда. Результатами объявляются сформированные общекультурные и профессиональные компетенции. Разработанная нами образовательная технология, в основу которой были положены принцип командности и методы – проектов, анализа конкретных ситуаций, исполнения ролей, инсценировки, апробировалась в Казанском государственном энергетическом университете. В данном процессе были задействованы преподаватели педагогических дисциплин, магистранты первого года обучения. Алгоритм проведения НИРМ представлен ниже:

1. Выбор образовательной траектории (и темы, если необходимо).
2. Формирование команды.
3. Выбор источников информации (книги, Интернет, эксперты, консультанты, научная периодика).
4. Консультация с преподавателем.
5. Набор материалов по теме. Инструменты: плагиат (рисковый путь), компиляция (низкий уровень), критический отбор (предпочтительно).
6. Работа с материалами: осмысление и систематизация, интерпретация, критический анализ.
7. Консультация с преподавателем (если есть трудности).
8. Работа лидера с командой (помощь в составлении рецензий, формулировка вопросов для зачина дискуссии).
9. Подготовка к итоговому выступлению (доклад, рецензии, презентация, репетиции).
10. Защита проекта.

После выбора образовательной траектории, команды формируются самими магистрантами. В образовательной траектории I команды состоят из трех основных исполнителей и нескольких помощников: один лидер – автор отчета по НИРМ и он же докладчик по результатам своей работы, и два рецензента – один осуществляет письменную рецензию на работу лидера и зачитывает в своей части проекта, второй в процессе выступления основного докладчика заполняет матрицу рецензента 2 и составляет по ней свой устный набросок (в первой рецензии преподавателем оцениваются аналитические способности рецензента, его критичность, тактичность; во второй – реактивные когнитивные способности – оперативность, умение схватывать ключевые моменты «на лету», складно построить свое критическое выступление); а также группа поддержки, организующая зачин для дискуссионных вопросов и далее прений. Проектные работы строго соответствовали темам дисциплинарных лекционных занятий. Материалы набирались в основном из журналов (как правило, из Перечня, рекомендуемого ВАК для защиты докторских диссертаций), далее шел отбор статей, анализ конкретного актуального и интересного материала.

Условия формирования: 1. Состав команды предлагает лидер. 2. Команда состоит из лидера, двух рецензентов и группы поддержки. 3. Цель команды – защитить проект (в данном случае – Отчет по НИРМ)

Образовательная траектория I – НИРМ (Дисциплина «Педагогика высшей школы»). Вариант А – отчет. Алгоритм выполнения: 1. Выбрать журнал из перечня ВАК (с педагогической направленностью). 2. Сделать анализ 10 (5–15) выбранных статей из номеров за 2007–2013 годы. 3. Оформить отчет. 4. Осуществить защиту отчета в виде доклада (в команде).

Структура отчета по НИРМ выглядит следующим образом: 1) реферат – год организации издания, краткие сведения об издателе, редакторах; выходные данные журнала (объем, формат, тираж, особенности оформления, ISSN), рубрикатор; 2) объект, предмет, цели и задачи исследования; 3) основные результаты НИРМ (количество страниц в зависимости от объема статей) – обзор статей журнала (список согласуется с руководителем) выполняется в виде перечня рефератов выбранных материалов; в реферате выделяется актуальность темы, основная проблема; далее – определяются цели автора в данной статье, какие им ставились задачи, каким образом эти задачи решались, а также полученные результаты и общие выводы; указываются индексы статьи,

ее название, инициалы авторов, номера страниц, количество источников; 4) заключение – (например, приводится эволюция приоритетов в тематиках журнала за 2007–2012 годы с перечислением наиболее ярких публикаций); 5) приложения – Приложение 1 (список всех статей за указанный период) и Приложение 2 (тексты статей журнала) [14].

Подготовка научного доклада выступает в качестве одной из важнейших форм самостоятельной работы студентов. Научный доклад представляет собой исследование по конкретной проблеме, изложенное перед аудиторией слушателей. Это может быть выступление на семинарском занятии, конференции или проводимых в рамках круглых столов научного студенческого общества. Работа по подготовке научного доклада включает не только знакомство с литературой по избранной тематике, но и самостоятельное изучение определенных вопросов. Она требует от студента умения провести анализ изучаемых процессов, способности наглядно представить итоги проделанной работы, и что очень важно – заинтересовать аудиторию результатами своего исследования. Подготовка научного доклада включает несколько этапов работы: а) выбор темы научного доклада п. подбор материалов; б) составление плана доклада, работа над текстом; в) оформление материалов выступления; г) подготовка к выступлению. Доклад по теме НИРМ на учебном занятии занимает 8–10 минут, его цель – обсуждение статьи с ярко выраженной педагогической проблемой и которой проходит с позиций занимательности, новизны, прагматичности. В заключение докладчик доносит свое собственное отношение к предмету обсуждения.

Вариант – НИРМ Б – реферат. Требования к реферату: 1. Объем – не менее 35 страниц. 2. Указание всех источников и оформление на них ссылок в тексте. 3. Соотношение самостоятельной и компилятивной частей – 40/60 (проверка на антиплагиат). 4. Электронный вариант. 5. Защита реферата в виде доклада (в команде). Примерный состав тем для магистрантов за 2010/2011 учебный год представлен ниже.

1. Статистический анализ методологических подходов, озвученных в названиях диссертационных исследований (за 2000–2010 годы).

2. Зарождение компетентностного подхода: анализ американской экономической модели.

3. Переход компетентностного подхода из сферы экономики в образование (на примере США).

4. Алгоритмы формирования компетентностных моделей для профессиональных учебных заведений в США (на примере 2–3 штатов).

5. Работа комиссий по политике в сфере профессионального образования в США (на примере 2–3 штатов) и др.

Доклад по теме на учебном занятии (8–10 мин.). Цель: обсуждение чего-либо интересного, нового (по материалам одной конкретной статьи из своего списка).

Введение (несколько слов о журнале, обозначение темы, актуальность). Основная часть (раскрытие сущности предмета обсуждения с позиций занимательности, новизны, прагматичности, связи с КГЭУ). Заключение (свое собственное отношение к предмету обсуждения).

Защита проекта в оптимальном режиме представляется так:

Выступление Докладчика – лидера команды (7 минут)

Вопросное время (Отвечает Докладчик) (7 минут)

Выступление Рецензента I (3 минут)

Вопросное время (Отвечает Рецензент I) (3 минуты)

Выступление Рецензента II (7 минут)

Вопросное время (Отвечает Рецензент II) (5 минуты)

Прения (участвуют все) (7 минут)

Подведение итогов (3 минуты)

Итого: максимальное время защиты проекта – 42 минуты плюс техническое время (раздача материалов, настройка презентации и т.д.). Временные параметры начинают выдерживаться магистрантами, как правило, после второй-третьей защиты.

Второй рецензент выступает после первого. У него достаточно времени (около 10 минут), чтобы очень быстро оценить выступление докладчика и заполнить довольно объемную матрицу Рецензента 2, состоящую из двух страниц и включающую в себя: 1 – наименование показателя; 2 – владение компетенцией на низком уровне; 3 – владение компетенцией на среднем уровне; 4 – владение компетенцией на высоком уровне; 5 – краткие аргументы. Выводы: слагаемые успешного докладчика. Кроме этого, сам преподаватель заполняет свои дневники и документы, среди которых таблица оценивания устного доклада магистранта

Максимальные баллы (обоснованная интерпретация преподавателя) при выборе магистрантом образовательной траектории I: за эссе – 3; за рецензии 0 и 1 – 3; за рецензию 2 – 5; за доклад – 10; за отчет по НИРМ – 15; за посещение – 5; за техническое задание – 2; за тетрадь практических занятий – 5; за активность – 3; за командность – 3; за наглядность – 3. Итого максимум – 60 баллов (табл. 2.3).

**Критерии оценивания устного доклада магистранта
(РБ – рейтинговый балл)**

| Критерий | РБ |
|---|-----------|
| По уровню преподнесения доклада | |
| 1. ясное, лаконичное изложение содержания отчета | 10–7 |
| 2. качественные ответы на вопросы | 10–7 |
| 3. четкая, яркая речь | 10–7 |
| 4. полное соответствие вербальной и презентационной частей отчета | 10–7 |
| 5. внешняя привлекательность и коммуникативность | 10–7 |
| 1. доходчивое изложение содержания отчета | 6–3 |
| 2. уход в сторону в ответах на вопросы | 6–3 |
| 3. обыденный стиль речи | 6–3 |
| 4. частичное соответствие вербальной и презентационной частей отчета | 6–3 |
| 5. повседневный вид и нейтральность к окружающим | 6–3 |
| 1. путанное изложение содержание отчета | 2–1 |
| 2. невнятные ответы на вопросы | 2–1 |
| 3. монотонность высказываемого | 2–1 |
| 4. несоответствие вербальной и презентационной частей отчета | 2–1 |
| 5. внешняя непривлекательность и нежелание идти на контакт | 2–1 |
| Рейтинговый балл определяется как среднеарифметическое пяти показателей (содержательность, четкость, подготовленность, презентабельность, коммуникативность), умноженное далее на коэффициент весомости соответственного уровня значимости Высокий уровень – не менее 6,0 Средний уровень – 5,9 – 2,5 Низкий уровень – 2,4 – 1,1 | |
| По качеству презентации | |
| 1. Полнота представления о решении задач лаборатории | 10–1 |
| 2. Стильность презентации (единые шаблоны, грамотное цветodelение, гармоничное сочетание текста и графики, невычурная анимация) | 10–1 |
| 3. Доступность демонстрации (быстрое понимание содержания слайдов, отсутствие мелкого нечитаемого текста) | 10–1 |
| 4. Графичность (отсутствие доморощенных рисунков, схем и графиков) | 10–1 |
| 5. Реактивность слайдсмена (проявляется в быстром показе нужного слайда после заданного вопроса) | 10–1 |

Образовательную траекторию II – ОЭРБ, ОЭРСп и ОЭРМ выбирают студенты, склонные к активной экспериментальной работе, группы набираются по 3–5 человек (координатор, аналитик, мат. статистик, члены рабочей группы). Этапы работы состоят в следующем:

1. Составление и утверждение программы исследования и графика проведения экспериментального исследования (ЭИ).
2. Подготовка методического инструментария ЭИ.
3. Массовый сбор первичной информации, выбраковка негодных анкет.
4. Анализ полученных данных.
5. Коррекция полученных результатов.
6. Оформление результатов исследования (Отчет по ОЭРБ/ОЭРСп/ОЭРМ).

Темы проводимых ОЭРБ/ОЭРСп/ОЭРМ: «Разработка методики и экспериментальное исследование по формированию компетентностных моделей преподавателей технического вуза», «Разработка методики и экспериментальное исследование по формированию миссии кафедры вуза» и др. В образовательной траектории II – ОЭРБ/ОЭРСп/ОЭРМ функционируют следующие рейтинговые баллы: за эссе – 3; за рецензии 0 и 1 – 3; за отчет по ОЭР – 36; за посещение – 5; за техническое задание – 2; за тетрадь практических занятий – 5; за активность – 3. Итого максимум – 60 баллов.

Образовательная траектория III – Конференция. В данном случае в состав группы включается 5 человек (координатор, оргкомитет). Конференциальные процедуры выглядят примерно так:

1. Определение формата мероприятия (конференция, круглые столы, научные семинары, обсуждение в рабочих группах и т.д.).
2. Выбор названия мероприятия и основных секций для докладов.
3. Распределение функциональной деятельности членами оргкомитета (по процедурам).
4. Выбор председателя/сопредседателя оргкомитета.
5. Выбор руководителей/соруководителей секций.
6. Составление программы мероприятия.
7. Подготовка информационного письма.
8. Правовое прикрытие мероприятия: служебные записки на имя проректора по научной работе/зав. кафедрой о разрешении проведения мероприятия и т.д.
9. Анализ тем докладов с их дальнейшим перераспределением по секциям.
10. Организационные вопросы: помещения, проекторы, сертификаты участников мероприятия, кофе-брейк, оргвзносы (по желанию), тиражирование бланочной продукции, ведение протоколов мероприятий и т.д.

11. Создание пресс-центра мероприятия.
12. Организация связи со СМИ.
13. Фотосессия мероприятия.
14. Подведение итогов.
15. Издание отчета о проведенном мероприятии (газетка, листовка, брошюрка, материалы в газете КГЭУ или в «Вестнике КГЭУ»).

В образовательной траектории III – Конференция функционируют следующие рейтинговые баллы: за эссе – 3; за рецензии 0 и 1 – 3; за проведение конференции – 3б; за посещение – 5; за техническое задание – 2; за тетрадь практических занятий – 5; за активность – 3. Итого максимум – 60 баллов. Отдельно – за дополнительное задание – 3. Его можно попросить при желании обучающегося повысить итоговую оценку, если до следующей градации (оценки) не хватает не более 3-х баллов.

Конференция необходима в тех случаях, когда в силу нехватки времени не все команды смогли отчитаться со своими проектами в условиях аудиторных практических занятий. Тогда они автоматически подпадают под «юрисдикцию» команды ОТ «Конференция».

Из номенклатуры рейтинговых баллов видно, что, кроме участия в команде и выполнения проекта, магистрант в течение семестра выполнял и другие виды работ. Полное портфолио включало: сдачу реферата / или индивидуальной работы; выступление с докладом по теме реферата или отчета по НИРМ; выступление с рецензией на письменную работу; выступление с рецензией на доклад; выполнение тестовых заданий; письменную работу (эссе, творческие задания и т.д.). Особо поощрялась активность на семинарах (табл. 2.4). Компоненты портфолио показываются студентам на пропедевтических занятиях. Каждый студент заводит свою карточку достижений портфолио и контролирует её заполнение вместе с преподавателем путем консультаций или электронной почты. Условные сокращения в портфолио показаны ниже:

Э – эссе, Р – рецензия, Д – доклад, ОН – отчет по НИРМ, ОО – отчет по ОЭРМ, К – проведение конференции; Р1 – выступление в качестве первого рецензента, Р2 – выступление в качестве второго рецензента, ТЗ – техническое задание. Б – сумма бонусов (за посещение – П, за активность – А, за командный дух – КД, за дополнительное задание – ДЗ). И – итоговая сумма баллов. Прим. – примечание (ЭВ – нет электронного варианта, ПО – нет письменного отчета). ОТ – образовательная траектория.

Градации балльно-рейтинговых показателей семестровых достижений

| Наименование показателя | Количественный эквивалент (в баллах) |
|---|---|
| Сдача семестровой письменной работы (НИРМ –А / НИРМ –Б) | До 15 баллов (15–13 при оценке «отлично», 12–10 – «хорошо», 9–7 – «удовлетворительно») |
| Выступление с докладом по теме НИРМ | До 10 (10–9 при оценке «отлично», 8–7 – «хорошо», 6–5 –«удовлетворительно») |
| Посещение занятий | До 5 (5 – при стопроцентном посещении, 4 –если пропустил одно занятие, 3 – если пропустил два занятия, в остальных случаях не выставляется) |
| Активность на семинарах | Формулировки проблемных вопросов по темам выступлений докладчиков (не менее десяти за семестр – до 3 баллов) |

Практические занятия направлены на развитие компетенций (например, умение написать эссе, рецензию). Почему взяты именно эти два жанра? Ответ – от их назначения и структуры. Эссе – развитие (проверка) креативности, оригинальности мышления, умение связно мыслить, умения начать и заканчивать рассуждения, искусство самопрезентации. Рецензия – умение интерпретировать окружающую действительность, логически мыслить, строить аргументацию, работать с источниками – мнения профессионалов и любителей, креативность, умение договариваться, эпатаж, искусство самопрезентации) [15].

Таким образом, общая структура ОТ КП включает в себя: пропедевтические занятия; выбор обучающимся образовательной технологии; комплекс индивидуальных консультаций; формирование команд; подготовку учебного инструментария; подготовку, проведение и защиту проектов; возможности гибкой перенастройки траекторий; коллективное обсуждение полученных результатов; доводку и дополнительную настройку технологии. За три года (с 2009 по 2011) по ОТ КП было обучено около 450 магистрантов. Для выявления результатов по формированию исследовательской компетенции кафедрой педагогики и психологии профессионального образования КГЭУ совместно с лабораторией методологии и теории профессионального образования ИППО РАО было проведено анкетирование магистрантов, завершающих первый год обучения (2010 г.). В бланке анкеты (табл. 2.5) обозначены: столбец «А» – «На развитие каких компетенций, по Вашему мнению, были направлены занятия по "Педагогике высшей школы"?»; столбец «Б» – «Уровень сформированности каких Ваших компетенций стал выше к концу семестра?»; столбец «В» – «Развитие каких компетенции Вы бы хотели получить на других занятиях?».

Таблица 2.5

Показатели итогового анкетирования

| Номенклатура TUNING | А | Б | В |
|---|---|---|---|
| <i>Инструментальные компетенции:</i> | | | |
| способность к анализу и синтезу | + | + | + |
| способность к организации и планированию | + | + | |
| базовые знания в различных областях | + | + | |
| тщательная подготовка по основам профессиональных знаний | | | + |
| письменная и устная коммуникация на родном языке | | | |
| знание второго языка | | | + |
| навыки работы с компьютером | | + | |
| навыки управления информацией | + | + | |
| решение проблем | | | + |
| принятие решений | | | + |
| <i>Межличностные компетенции:</i> | | | |
| способность к критике и самокритике | + | + | + |
| работа в команде | + | + | |
| навыки межличностных отношений | + | + | |
| способность работать в междисциплинарной команде | | | + |
| способность общаться со работниками из других областей | | | + |
| принятие различий и мультикультурности | | | + |
| способность работать в международной среде | | | + |
| приверженность этическим ценностям | | | + |
| <i>Системные компетенции:</i> | | | |
| способность применять знания на практике | | | + |
| исследовательские навыки | + | + | |
| способность учиться | + | + | |
| способность адаптироваться к новым ситуациям | + | + | + |
| способность порождать новые идеи (креативность) | + | | + |
| лидерство | + | | + |
| понимание культур и обычаев других стран | | | + |
| способность работать самостоятельно | | | + |
| разработка и управление проектами | + | | + |
| инициативность и предпринимательский дух | + | + | + |
| забота о качестве | | | + |
| стремление к успеху | | | + |
| Дополнительные компетенции, отмеченные студентами в ходе выполнения НИРМ | | | |
| умение логично и по существу подготовить доклад | + | + | |
| способность четко и доходчиво донести содержимое доклада до слушателей | + | + | |
| умение вести научную дискуссию | + | + | |
| умение работать с научной литературой | + | + | |
| преодоление социальной трусости | + | | + |
| способность слушать других людей | + | + | + |
| овладение новыми компьютерными программами (FineReader и др.) | + | + | + |
| навыки работы с цифровой техникой | + | + | + |
| умение сформулировать острый вопрос по обсуждаемой теме | + | + | + |
| умение подготовить рецензию на письменную работу студентами | + | + | |
| умение изложить содержание статьи в виде реферата | + | + | |

Комментируя результаты анкетирования, следует отметить, что наибольший прогресс наблюдался в формировании системных компетенций. Этому способствовало, в первую очередь, прозрачность образовательной траектории, ясность целей и доступность результатов обучения при планомерной работе. Немаловажное значение здесь имели четкий график выступлений групп, а также принятый студенческим сообществом алгоритм внутригрупповой работы. Можно также отметить, что при обсуждении проектов (даже в его критичной части) присутствовал настрой на доброжелательность, толерантность, на развитие творческой мысли.

В проблемном поле остается пока формирование инструментальных компетенций (в номенклатуре TUNING). Это, прежде всего, компетенция говорения (не замахиваясь на риторскую компетенцию). Нас учат всему понемногу, но вот связно излагать свои мысли (подчеркиваем – свои, прочитывая их или обходясь без бумажки), - забывают учить, предпочитая этому зубрежку правил, формул. В подготовку студентов целесообразно ввести курс «Риторика» или «Основы декламации», пригласив опытных преподавателей из театральных училищ, а также психологов для проведения тренингов по говорению. К данной проблеме примыкает и проблема формирования компетенции «преодоление социальной трусости», которая также может разрешиться на вышеназванных занятиях и тренингах.

Что касается межличностных компетенций, то практически все респонденты отметили прирост в формировании компетенций: «способность к критике и самокритике» (на это, собственно, был направлен целый комплекс процедур – выступление рецензентов, вопросы, обмен мнениями), «работа в команде» (кстати, за общее успешное выступление команды студенты получали бонусы к своим рейтинговым баллам; а за отсутствие хотя бы одного из трех ключевых «игроков» команда снималась с защиты).

Как свидетельствуют данные анкетирования, студентами был выделен целый подкласс компетенций, формирование которых, по их мнению, состоялось в ходе занятий по изучению дисциплины «Педагогика высшей школы». Это следующие умения – вести научную дискуссию; работать с научной литературой; сформулировать острый вопрос по обсуждаемой теме; подготовить рецензию на письменную работу; изложить содержание статьи в виде реферата; а также способность слушать других людей и другие. Студентами также были выбраны компетенции, которые они хотели бы развить на других занятиях помимо дисциплины «Педагогика высшей школы» – способность к анализу

и синтезу, знание второго языка, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, принятие решений, способность применять знания на практике, лидерство и т.д.

Основные результаты обучения с применением ОТ КП выражаются в формировании следующих компетенций (в скобках – расширение технологии за пределы своего предмета):

– способности воспринимать, обрабатывать, анализировать и обобщать научно-педагогическую (можно научно-техническую) информацию, передовой отечественный и зарубежный опыт в области профессионального образования (техники и др.);

– способности применять полученные знания для выполнения нечетко определенных поисковых работ и использовать творческий подход для разработки новых оригинальных идей (методов проектирования при решении конкретных производственных задач, связанных с использованием передовых технологий);

– способности определять, систематизировать и получать необходимые данные в сфере своей деятельности (с использованием современных методов исследований материалов, технологических процессов, средств технологического оснащения и автоматизации машиностроительных производств);

– способности планировать и проводить аналитические, имитационные и экспериментальные исследования по своей специализации (в т.ч. и с использованием новейших достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта); умения критически оценивать полученные теоретические и экспериментальные данные и делать выводы, использовать основы изобретательства, правовые основы в области интеллектуальной собственности.

Технология увеличивает интенсивность подготовки студентов к исследовательской деятельности; она нацелена на формирование комплекса компетенций - исследовательской, лидерства, умения работать в команде, ответственности, умения презентовать свои достижения, критического мышления, быстроты когнитивной реакции, способности преодолеть социальную трусость, способности планировать и т.д., в том числе и знаниевых компетенций за счет собственного выбора статьи (но в рамках лекционных тем).

В ходе апробации ОТ КП был выявлен сильнейший мотиватор к обучению - участие в целеполагании самих студентов. Это выразилось: в высокой посещаемости занятий; многочисленных встречах на консультациях; в ежедневной электронной переписке, заряженности на получения бонуса за активность; стремлении выглядеть более торжественно в день выступления и т.д.

Источники:

1. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
2. Всесвятский Б.В. Исследовательский подход к природе и жизни. – М., 1926.
3. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
4. Поддьяков А.К. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Эребус, 2000. – 200 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М., 2013. – 284 с. (проектная версия).
7. Компетентностный подход в проектировании образовательных программ / сост. А.И. Чучалин, М.А. Соловьев, Е.Н. Коростелёва, А.В. Коваленко, М.Г. Минин, Э.Н. Беломестнова, И.А. Сафьянников. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 160 с.
8. Кудakov О.Р., Хомочкина С.А. Формирование исследовательской компетенции в процессе научно–исследовательской работы магистранта // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2009. № 2. – С. 113–123.
9. Слепенкова Е.А. Педагогическая научно–исследовательская деятельность в профессиональной подготовке учителя отечественной школы в XX веке: что изменилось за 100 лет? // Вопросы образования. 2007. № 1. – С. 94–108.
10. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2). Оценка качества результатов обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch6/glava_6_1.html
11. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно–исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. № 8. – С.13–17.
12. Нуриева Э.Г. Исследовательская деятельность студентов педагогического колледжа // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4. – С.57–58.
13. Васильев С.В. Научно–исследовательская работа магистрантов. Научно–исследовательская практика. Научно–педагогическая практика: Направление 080500.68 «Менеджмент». – Великий Новгород: ГОУ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Институт экономики и управления, 2008. – С. 2–3.

14. Кудakov О.Р., Хомочкина С.А. Обзоры журналов как результат научно-исследовательской работы магистрантов // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2009. № 3.– С. 142–151.

15. Кудakov О.Р. Образовательная технология «Командный проект» в профессиональной школе / Сборник научных статей «Дидактика профессиональной школы» // под ред. член.-корр. РАО Г.И.Ибрагимова. – Казань: Издательство «Данис». 2013. – 146 с. – С.68–86.

2.5. Эвентуальный уровень. Условия применения и реализации методологического подхода в профессиональном образовании

Методологические подходы представлены тремя уровнями парадигмности. Это – подход-концепция, подход-направление, подход-парадигма [1]. Можно также сказать о предуровне – подходе-замысле. Это так называемая «заявка» на подход, которую можно рассматривать в контексте «пусковых» условий распространения подхода и которая включает: наличие рабочей концепции для разработки подхода; наличие проведенных научных мероприятий на уровне консультаций, семинаров, круглых столов; наличие цикла научных статей о разрабатываемом подходе. Е. Яковлев пишет, что в композицию педагогической концепции должно входить общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления и границы применимости [2]. Реализацию всех перечисленных компонентов композиции можно рассматривать как «пусковые» условия развертывания подхода-концепции. Они чрезвычайно важны на первом уровне парадигмности подходов, в дальнейшем они не исчезают, – меняются их качественные характеристики.

Под условиями вообще мы понимаем обстоятельства, обуславливающие появление или развитие того или иного процесса. А. Новиков и другие авторы [3; 4] характеризуют педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления как специальным образом подобранную систему мер, обеспечивающую более продуктивное становление исследуемого научного явления. Педагогические условия выявляются исходя из анализа и оценки влияния аспектов, компонентов, свойств объекта на эффективность его

функционирования и развития. В определенном смысле они представляют собой закономерности эффективности, поскольку вскрывают ее объективные связи с различными сторонами изучаемого объекта. Номенклатура групп условий включает общественно-экономические, общественно-политические, теоретико-методологические, научно-методические, нормативно-правовые, организационные, кадровые, мотивационные, материально-технические, финансовые, информационные, экономические, временные, социальные, личностные и другие условия. В каждом конкретном случае эти условия и их группы будут иметь свою специфику.

Мы рассматриваем методологический подход к образовательному процессу как сложный многоуровневый инструментарий, призванный помочь разрешить какую-либо глобальную проблему, стоящую перед образованием. Смена общественно-экономической формации предопределяет смену господствующей образовательной парадигмы, и, как следствие, господствующего методологического подхода в образовании. Разным стадиям развития традиционного общества соответствовали имитационный, викарный и калокагативный подходы. Средневековью – эскимметальный и фаберный подходы. Накопления педагогической мысли в эпохах позднего Средневековья и Возрождения, начало книгопечатания во многом предопределили зарождение и распространение «знаниевого» подхода (ЗП), концептуальные и теоретические основы которого были сформулированы А.Коменским. Развитие капиталистических отношений обусловило зарождение прагматической педагогики (Дж.Локк) [5]. Индустриальное общество отличает среди прочего образовательная революция, переход к всеобщей грамотности и формирование национальных систем образования. В настоящее время происходит очередной переход – к информационному обществу, в котором технологическим основанием самого общества становятся не индустриальные, а информационные и телекоммуникационные технологии [6]. С развитием новой эпохи потребуются более гибкие знания, построенные на массовых коммуникациях и быстром усвоении постоянно меняющейся информации.

Основным симптомом надвигающейся смены образовательной парадигмы является массовый приход новых подходов. На сегодняшний день их количество превосходит все мыслимые пределы (по нашим оценкам, число их наименований давно перевалило за двести). Данное условие так и назовем – «градус подходности». Прирост новых

подходов в России происходил и происходит по сей день за счет псевдоподходотворчества в экономических и педагогических науках (в основном). Советская плановая экономика обладала своими приоритетами, приток заимствованной терминологии осуществлялся медленно, поскольку находился под жестким контролем со стороны государственных структур. Собственно, такая картина наблюдалась повсеместно. С падением «железного занавеса» англо-саксы предприняли беспрецедентную попытку навязать нам свои представления об устройстве экономики «по-демократически». В нашу страну потекли рекой экономические энциклопедии, справочники, залетные консультанты и т.д. Российские экономисты стали первыми переводить западные трактаты и выдавать их за «свои» исследования. Количество защищенных работ по экономике достигло астрономических цифр. Если данных диссертаций в 1996 году было 924, то в 2006-м – 4723 (за десять лет количество годовых защит выросло в 50 раз!!). Итак, *близкая смена общественно-экономической формации и как следствие из нее – надвигающийся сонм подходов* – являются одним из главных среди общественно-экономических и общественно-научных условий рождения нового парадигмного подхода. Для наполнения смысла общественно-социальных условий обратимся к А. Новикову. У него есть понятие «плюрализм научного мнения». Он пишет: «поскольку любая научная работа является творческим процессом, то очень важно, чтобы этот процесс не был "зарегламентирован"». Каждый исследователь или группа исследователей имеют право на свою точку зрения, и любые попытки выстраивания под один знаменатель недопустимо для прогресса [7]. Отсюда важным общественно-социальным условием становления нового подхода становится наличие «плюрализма научного мнения». Другим условием из данной группы является *«поддержка сильных мира сего»*. Надо быть А. Коменским или Дж. Локком (причем это далеко не факт в современном обществе), чтобы сдвинуть формат от подхода-замысла к форматам подхода-концепции и подхода-направления. Здесь имеется в виду, что «продвижение» подхода во многом зависит от его лоббирования как на уровне подразделения, где появляется подход-замысел, на уровне учреждения, где развивается подход-концепция, так и на региональном уровне, где распространяется подход-направление. Следующим условием является *«уровень оценки престижа образования населением страны»* (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Образование в числе символов национального престижа (в процентах от числа опрошенных) [8]

В информационном обществе происходит перераспределение ресурсов в пользу науки и образования. В конкурентной борьбе за мировое первенство появляется новый фактор – уровень развитости информационной инфраструктуры и индустрии [6]. Недостаточно развитый данный уровень, а также уровень системы образования могут негативно сказаться на «развертывание» нового парадигмного подхода

Следующими в группе общественных условий являются *общественно-политические*. Более подробно о важности национальной идеи в данном контексте речь пойдет в параграфе 3.2.

Одним из существенных условий применения методологического подхода является *социальное партнерство* – тип взаимодействия разработчиков подхода с другими субъектами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями [9]. Конечно, можно разрабатывать подход в «ящик» в надежде, что когда-нибудь он будет востребован отечественным образованием и работодателями, но это опять должно быть гениальное и из ряда выходящее творение. А таких как раз мало. Лидеры производства должны осознавать необходимость поступления кадров, подготовленных в русле еще только разрабатываемого подхода. Свой заказ на подготовку востребованных работников они должны четко выразить в новых профессиональных стандартах, которые в итоге должны формировать среднесрочную стратегию учебных заведений.

«Освещение добытых наукой фактов». Научные наработки, направленные на развитие человечества, должны быть достоянием общественности. Не существует формальных установок по количеству, например, статей или монографий по достойному сопровождению новой разработки. И одна великолепная статья или монография способна совершить чудо. Тем не менее, без информационного фона невозможно представить себе продвижение нового методологического подхода. Эта поддержка должна включать на уровне подхода-замысла и подхода-концепции: а) научные статьи в рецензируемых журналах и сборниках; б) проведенные методологические семинары и научно-практические круглые столы; в) как минимум одну защищенную кандидатскую диссертацию. На уровне подхода-направления – циклы статей, монографии, дискуссионные клубы в Интернет-пространстве, научно-практические региональные и общероссийские конференции, не менее трех защищенных кандидатских и одной докторской работ. На уровне подхода-парадигмы информационная поддержка должна иметь глобальный характер. В нее должны быть включены наиболее известные научные журналы, обязательно Интернет. Конференции должны иметь статус общероссийских и международных. Количество защищенных кандидатов и докторов наук по новому внедряемому подходу должно быть как можно больше. В стране должны функционировать хранилища информационной и методической поддержки нового подхода.

Следующее условие – *обязательное прохождение подхода-замысла через ряд экспертиз: лингвистической, методологической* и т.д. Заключение экспертов по названию подхода и его аксиоматическим компонентам можно рассматривать в качестве одного из «пусковых» условий. Уже на стадии разработки концепции подхода стоит задуматься над тем, каким образом диагностировать его состоятельность. Здесь могут помочь сами авторы определений; представленные (если они имеются) структура и содержание подхода, степень распространённости (индекс цитирования, количество статей и диссертаций), применение подхода в практике и др. Новый парадигмный подход может генетически вырасти из имеющихся подходов-направлений в педагогике – герменевтического, антропологического, личностно-деятельностного подходов, или получить импульс развития в результате синтеза каких-либо действующих подходов, имеющих разные уровни парадигмности, или стать абсолютно новым явлением, порождением совокупного или одиночного гения (например, Я. Коменского XXI века). В то же время будущим разработчикам-методологам следует избегать в названии новых

подходов словосочетаний с основами – поли-, интегративный, синтетический и т.д., потому что это заданная очевидность. Следует также добавить, что в названии будущего подхода лучше придерживаться принципа однопорядковости. Если название составное, то содержание основ гармоничнее выстраивать по горизонтали, например, подход+подход (например, личностно-деятельностный), а не подход+метод (например, системно-проектный), поскольку подход – понятие гораздо шире понятия метода. Новое название, закономернее всего, будет вытекать из ключевых положений аксиоматического уровня методологических подходов – «основания» (в большей степени), «цели», «принципа» или их комбинаций. Отсюда названия «принципиальный подход» или «целевой подход» будут некорректными, поскольку означают сверхочевидную заданность.

Для последующих рассуждений рассмотрим условия применения компетентностного подхода (адекватных российским реалиям). Современный компетентностный подход – это новый доминатор, пытающийся сменить знаниевый подход. Теоретико-методологические условия его применения на сегодняшний день худо-бедно имеются: сформирован аксиоматический уровень подхода (сформулированы цель, основания и принципы); разработан понятийно-терминологический аппарат.

С *кадровыми условиями* не все так гладко. Во-первых, нет достаточного количества осведомленных в подходе экспертов. Второе, знаниевый подход в России распространяли «немцы» на протяжении почти двухсот лет. Они «привили» россиянам свои представления о науке и образовании. Рассматривая компетентностный подход (КП) с его англо-саксонскими корнями, обнаружим, что он не только чужд россиянам по ментальным соображениям, но практически нет его носителей, нет экспертов с углубленными знаниями о подходе. Если в немецком продвижении знаниевого подхода ключевое значение сыграла как раз массовость самих носителей подхода, то в случае с КП такого явления практически не наблюдается: нет носителей КП, очень мало квазиносителей подхода. Ну не едут тысячи англо-саксов в Россию, чтобы учить наших детей уму-разуму, а наши преподаватели практически не выезжают за рубеж повышать свою квалификацию. Продвинутых же российских преподавателей западные селекционеры сами старательно выдергивают (за гранты и пряники) из отечественного образования, чтобы они учили уму-разуму «самых главных» детей на планете – американских, и ни дай Бог – российских.

Качественное количество кадров. Повторимся, число россиян, получивших образование в Великобритании, США, Канаде, Австралии и способных перенести в Россию новые образовательные технологии, ничтожно мало. Те же, которые прошли обучение в центрах дополнительного образования и ФПК (с осведомленными в подходе экспертами), сталкиваются на местах с трудностями организационного, психологического характера. Уровень научной (методологической) грамотности отечественных преподавателей также желает оставлять лучшего (см. рис. 2.4).

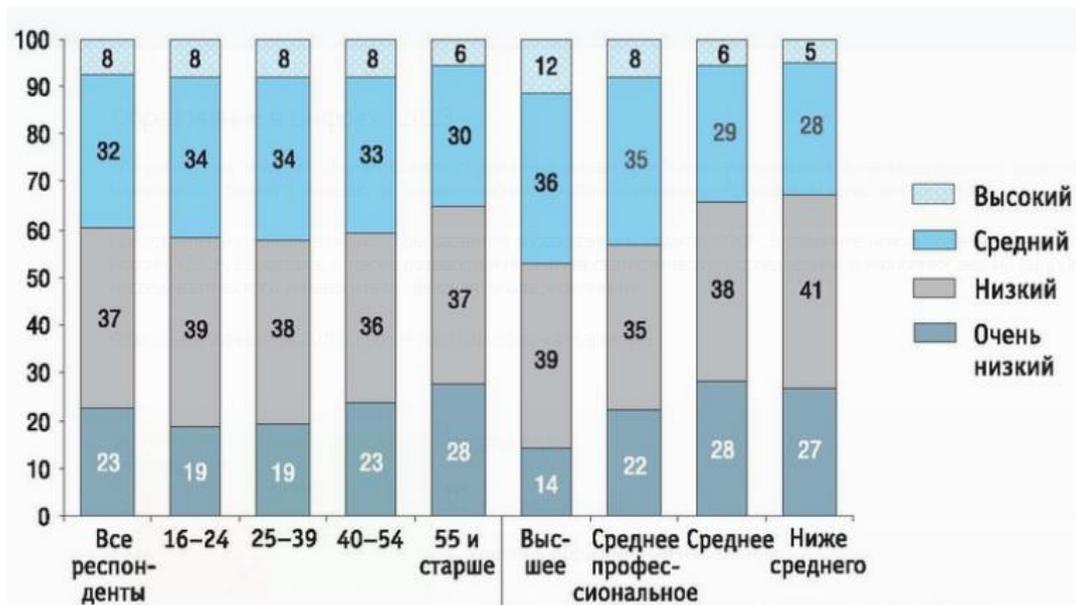


Рис. 2.4. Уровень научной (методологической) грамотности в разных социальных группах (в процентах от числа опрошенных) [8]

Возникает вопрос: сколько нужно времени, чтобы подготовить достаточную «массу» преподавателей с углубленными знаниями о КП? Достаточно долго. Статистику можно проследить на примере распространения новой европейской идеологии в России в конце XIX века – начала XX века. За 25 лет численность последователей революционных преобразований в стране выросла (по принадлежности к партиям большевиков, меньшевиков, эсеров, не считая анархистов и других радикалов) до 1,5 млн. человек (1917 год). При населении России (в границах империи) в 178,4 млн. человек процентное соотношение агентов влияния ко всей численности государства составляло около одного процента. Пусть это историческая аналогия, но данный процент послужит нам одним из ориентиров. За сто лет «критическая масса» агентов влияния, способных совершить что-то серьезное в стране, может уменьшиться

в десятки раз (пример, события в современной Украине). Но при этом во много раз должны усилиться информационная поддержка, увеличиться финансовые вливания при ярко выраженном патронаже заинтересованных сил. Сравнивая, казалось бы, совсем разные уровни действительности, можно, тем не менее, прийти к показателям в интересующей нас образовательной сфере. Для совершения «глубинной модернизации» необходима кадровая поддержка, – этого никто не сможет оспорить. Даже, если мы откажемся от одного процента в сторону десятикратного уменьшения, то полученные 0,1 % составят 6,0 тысяч человек (от 6,0 млн. работников сферы образования). Эта цифра работников (пусть приблизительная и, возможно, спорная), имеющих определенную кондицию, хорошо обученных, прошедших подготовку в специальных центрах, знающих, что делать – огромная и, тем не менее, ничтожная без поддержки со стороны сильных мира сего (о чем говорилось выше) и без присутствия харизматичных лидеров, которые привносят с собой значительный динамический потенциал.

Немаловажны и сроки «глубинной модернизации» – ну никак не менее 10–25 лет. Таким образом, не менее 6,0 тысяч хорошо подготовленных педагогических работников за достаточно долгий срок при наличии активной агитации и поддержке сильных мира сего и при многих других сопутствующих условиях способны сменить действующую образовательную парадигму в масштабе всей страны.

Временные условия. В 2003 году у нас в стране заговорили о КП. Прошло полтора десятка лет. В 2013 году российское образование перешло на новые стандарты. Компетентностного подхода в его полной конфигурации до сих пор нет. То, что у нас сейчас называется компетентностным подходом с различными расширениями (типа «модульно-компетентностный» подход), на самом деле является квазикомпетентностным подходом. Переход на систему подготовки бакалавр/магистр/доктор, на модульный принцип при построении образовательного процесса, на декларации о формировании малопонятных компетенций, которые еще до сих пор путают с компетентностями, – это еще далеко не заверченный компетентностный подход. Весь вопрос состоит в том, насколько успешно произойдет такая смена и вообще, необходима ли такая смена?

На уровне создания подхода-концепции минимально может выступить сила в составе незначительного коллектива, скажем, 6 человек с длительностью разработки 2–3 года. Численность носителей для «подхода-направления» может варьировать в широких пределах

и практически не поддается обсчету. Можно условно принять цифры от 60 до 600 человек (от 0,001 % до 0,01 % от 6,0 млн. ННР РФ). Прогноз для срока реализации «подхода-направления» предлагается примерно в 10 лет. Обосновать это можно временем защиты диссертаций.

К числу организационных условий можно отнести *успешное функционирование кредит-системы*. Нельзя сказать, что кредит-система разрабатывалась (а её родина – США) в контексте КП. Ее главный функционал состоял в том, что оцифровать учебный процесс вкупе с обчётом трудозатрат при его проведении. Но идеологически данная система была родственна КП и легко в него прописалась. Сущность кредитных систем заключается в том, что трудоемкость и (или) результат освоения отдельных дисциплин учебного плана измеряется не количеством часов аудиторной и самостоятельной работы студентов, а некоторыми условными зачетными единицами - кредитами.

Кредитно-зачетные системы, принятые в России, исходят из понятия и определения кредита как единицы оценки трудозатрат на освоение образовательной программы или ее части. Кредитно-накопительные системы определяют кредит как единицу оценки результатов освоения образовательных программ. Данные процессы перевода одного в другое идут крайне неравномерно: одни образовательные учреждения давно справились с данной задачей, другие еще только приступают к ней.

Условие организации асинхронного построения образовательного процесса. В сегодняшней образовательной ситуации осознанный заказ учащегося на собственный процесс образования становится чрезвычайно важным. Это является одним из главных принципов компетентного образования. Образовательное пространство для обучающегося задается в определенный момент времени не столько каким-то конкретным образовательным учреждением и жестко заданной в нем учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определенной соорганизацией. Для каждого обучающегося таких предложений должно возникнуть огромное количество: иметь возможность обучаться по учебным программам различных учебных заведений; получать доступ к учебным тренингам, практикумам, играм, различным образовательным услугам в пространстве Интернета для освоения определенной области знания; участвовать в образовательных мероприятиях: конференциях, семинарах, форумах, круглых столах и т.д.

Переход на асинхронное построение образовательного процесса предполагает отказ от формирования студенческих учебных групп.

Каждый студент получает возможность выбрать учебные модули для изучения в очередном семестре: сформировать индивидуальный учебный план, выбрать преподавателей и время посещения учебных занятий – составить индивидуальное учебное расписание. Внедрение новой формы обучения позволит концептуально перестроить учебный процесс, придав ему качества подлинной индивидуализации, объективности контроля и оценки достижений студентов, восприимчивости к совершенствованию и диверсификации образовательных технологий.

При реализации образовательной программы используется два вида учебных планов: а) учебный план образовательной программы на весь период обучения; б) индивидуальный учебный план студента, определяющий его образовательную программу на семестр. В некоторых российских вузах учебный процесс планируется таким образом, что занятия проводятся в двух потоках как одновременно, так и в разное время для обеспечения наиболее удобного выбора студентами. Предполагается два механизма выбора преподавателей: запись к определенному преподавателю на лекционные и практические занятия во время формирования индивидуального плана и сквозное посещение занятий разных преподавателей в удобное для студента время.

Условие наличия балльно-рейтинговой системы (БРС). Организация учебного процесса предполагает постоянный мониторинг качества освоения программы студентом на основе рейтинговых систем, разработанных преподавателем, куратором, деканатом и учебным управлением. Можно использовать следующие четыре уровня «измерения» компетенции обучающегося: 1) знает/имеет представление; 2) в состоянии делать при поддержке; 3) умеет сделать независимо/самостоятельным путем; 4) умеет развиваться, способен к инновациям. Отметим, что таковых градаций имеется множество.

Условие наличия пакета нормативных документов, включающих: Положение о кредитной системе вуза; Положение об организации учебного процесса на основе кредитно-рейтинговой системы; Положение о контроле учебной деятельности студентов; Положение об академическом консультанте – тьюторе; Положение об организации самостоятельной работы студентов; Рекомендаций по учету расчета учебной нагрузки преподавателей в системе кредитов и т.д. Потребуется немало времени, чтобы осуществить внесение изменений в десятки нормативных документов, регламентирующих учебный процесс. По каждой образовательной программе необходимо сформировать новые комплекты учебно-методического и информационного обеспечения, содержащие:

– информацию для студентов о кредитной системе оценки трудоемкости образовательной программы, о формировании личной образовательной траектории и рейтинговой оценке качества учебной деятельности студентов;

– учебники, учебные пособия, методические указания, электронные учебники, ссылки на глобальные сетевые образовательные ресурсы;

– график самостоятельной работы студентов по дисциплине и материалы для самостоятельной работы студентов: наборы домашних заданий, материалы для самоконтроля; учебные электронные материалы в электронной библиотеке университета и др.

Условие функциональной перестройки обучающего. При выстраивании индивидуальных образовательных траекторий перед современным преподавателем (обучающим) стоят задачи: функционально перестроиться; как можно эффективнее использовать весь возможный ресурс технологий и методик.

Освоение и внедрение новых образовательных технологий. Технологию обучения мы рассматриваем как систему научно обоснованных действий (операций) активных элементов (участников) учебного процесса, осуществление которых приводит к достижению поставленных целей обучения [10]. В каждом подходе присутствуют свои отбор содержания, организация образовательного процесса и педагогические технологии. В «знаниевом» подходе в основу отбора содержания положен принцип многопредметности, в компетентностном – междисциплинарности; в организацию образовательного процесса – последовательная классно-урочная (лекционно-семинарская) и модульная системы соответственно. Технологии (методы) обучения также разнятся. В «знаниевом» подходе преобладают методы: объяснительно-иллюстративный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский; в компетентностном подходе – проектная технология, кейсовые технологии, презентация идей, исследование ролевых моделей и т.д. Без освоения новых технологий (а они должны быть разработаны под новые подходы) все разработки окажутся недееспособными.

Условие наличия деятельностного обучения, при котором в рамках КП должна действовать модель обучения (утрированная): организовали / рассказали – осознал как воспроизвести – высказал готовность применить.

Условие наличия корректных и научно-обоснованных образовательных стандартов. Специфика ФГОС на основе компетентностного подхода к подготовке востребованного работника заключается в следующем:

1. Трехуровневая модель обучения: бакалавриат-магистратура-докторантура; направление подготовки вместо специальности (программы бакалавра со степенью и квалификацией, магистра со степенью и квалификацией, а также специалиста); ФГОС задает требования к результатам освоения основных образовательных программ в виде сформированных компетенций, требования к структуре и содержанию программ, а также требования к условиям их реализации.

2. Вместо дисциплин и дидактических единиц будут указаны требования к результатам обучения в виде общекультурных и профессиональных компетенций; образовательный стандарт будет формироваться на основе профессиональных стандартов с использованием компетентностного подхода; ФГОС ВПО ориентируются на единую европейскую систему квалификаций.

3. Прежний стандарт включал в себя три компонента: федеральный, национально-региональный и образовательного учреждения; новые стандарты состоят из двух частей: базовой (обязательной) и вариативной, содержание которой самостоятельно определяет каждое учебное заведение.

4. Проект подготовки востребованного мобильного работника учитывал основные принципы Болонского процесса: введение зачетных единиц и использование модульных технологий; в базовой части стандарта модули представлены в виде основных циклов образовательной программы, которые фигурировали и в стандартах предшествующих поколений; традиционный термин «цикл» используется наряду с понятием «модуль».

5. ФГОС открывает перед учебными заведениями новые возможности: они могут вводить инновационные курсы, предлагать собственное видение той или иной образовательной программы, оптимизировать учебный процесс; введение новых стандартов, предоставляющих вузам большое количество академических свобод, должно сопровождаться разработкой особых организационно-экономических механизмов, стимулирующих учебные заведения к инновационной деятельности.

В связи с этим после процедуры аккредитации образовательные программы становятся интеллектуальным продуктом конкретных учебных заведений. В то же время следует отметить, что переход к обучению, базирующемуся на компетентностном подходе, чрезвычайно затруднен в российской профессиональной школе. Можно выделить следующие основные проблемы, с которыми сталкиваются сегодня российские учебные заведения профессионального образования:

– большинство УЗ не способны готовить выпускников под новые рабочие места и специальности, так как они не занимаются проектными производственными и исследовательскими практиками, обеспечивающими более высокую конкурентоспособность выпускников на рынке труда;

– в основу нового стандарта положен компетентностный подход, в русле которого необходимо создать новый методический инструментарий, позволяющий определять и оценивать компетенции выпускников;

– внедрение в учебный процесс новых образовательных стандартов займет десятков лет (перевод в образовательные стандарты, подготовка педагогических кадров, разработка учебных пособий, внедрение нового оборудования и т.д.), и за этот срок они устареют;

– существует проблема, как будет осуществляться проверка работы учебного заведения, поскольку половину стандарта занимает так называемая вариативная часть, которую учебные заведения формируют самостоятельно; и как набор компетенций будет связан с трудоемкостью образовательной программы;

– отсутствует методология оценки объема самостоятельной работы студента. В рамках реализации компетентностного подхода одной из самых сложных задач остается проведение социометрических исследований, которые позволяют измерять трудоемкость достижения компетенции и увязывать их с общей трудоемкостью обучения;

– главная проблема при разработке стандартов бакалавра по специальности и магистра по специальности – проектирование фундаментальной подготовки, встроенной в два уровня, для чего необходимо оптимально спроектировать содержание и место программ естественнонаучной и гуманитарно-экономической подготовки для бакалавров и магистров, а на старших курсах эта наукоемкая подготовка должна быть профессионально-ориентированной (спецкурсы).

Таким образом, в реальности номенклатура условий для применения нового методологического подхода в профессиональном образовании гораздо шире представленной. Тем не менее, представим ее в структурированном виде.

Для подхода-концепции:

1. Наличие первичного коллектива ученых-разработчиков подхода (приблизительно 5–6 человек).
2. Обозначенный заказ производственной сферы.
3. Формулировка целей подхода, краткого лозунга.
4. Разработка концепции подхода.
5. Разработка аксиоматического уровня подхода и понятийно-терминологического аппарата.

6. Наличие лингвистической и методологической экспертиз.
7. Проведение методологических семинаров и круглых столов.
8. Публикация статей в рецензируемых журналах, наличие научного отчета или аналитической справки.

9. Защита минимум одной кандидатской работы.

Для подхода-направления:

1. Наличие коллектива ученых-разработчиков подхода и активных агентов влияния (приблизительно 0,001–0,01 % от численности НПР).
2. Разработка миссии подхода.
3. Разработка структурно-функциональной модели подготовки востребованных работников на основе нового подхода.
4. Поддержка «сверху» распространяемого подхода на региональном или отраслевом уровнях
5. Выраженный заказ производственной сферы.
6. Разработка учебно-нормативной базы подхода (ПрООП, УМКД и др.)
7. Экспертная проверка адекватности разработанного понятийно-терминологического аппарата реалиям науки и производства.
8. Проведение научно-практических конференций.
9. Разработка обучающих программ повышения квалификации в центрах ДПО с основой на новый подход.
10. Разработка новых методов обучения.
11. Организация образовательного процесса в учреждениях ПО на основе нового подхода.
12. Разработка новой системы оценки достижений обучающихся.
13. Наличие не менее 3 кандидатских и одной докторской работ.
14. Публикация монографий, статей.
15. Наличие лидеров.

Для подхода-парадигмы:

1. Наличие массового состава носителей подхода (приблизительно 0,1 % от численности НПР).
2. Наличие харизматиков среди носителей подхода.
3. Поддержка «сверху» распространяемого подхода на государственном уровне.
4. Разработка всей нормативной базы для сопровождения подхода, включая образовательные и профессиональные стандарты.
5. Проведение международных конференций.
6. Защита 10 и более докторских работ.
7. Организация центров ДПО по доподготовке преподавателей в русле нового методологического подхода.

8. Наличие национальной идеи и соответствие ей аксиоматического уровня МП.
9. Разработка новых образовательных технологий.
10. Смена общественно-экономической формации.

Источники:

1. Кудаков О.Р. Методологические подходы в педагогике: вектор парадигмальности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития (г. Казань, 26–27 марта 2009 г.). – Казань. 2009. – С. 122–127.
2. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. – С. 90.
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: «Эгвес». 2013. – 268 с.
4. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (часть 4). С. 870–874; [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001629 (дата обращения: 16.03.2014).
5. Кудаков О.Р. Эволюция методологических подходов в профессиональном образовании (логико-исторический анализ) / Проблемы педагогического прогнозирования и выбора моделей развития в профессиональном образовании: сборник статей / [В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина, О.Р. Кудаков, Р.А. Нуруллин, А.В. Чугунов, Р.Г. Халитов, В.Н. Иванова] под ред. В.С. Щербакова. – Казань: Изд-во «Данис». 2013. – 122 с. – С. 55–68.
6. Словарь терминов. Социология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/sociology/dic.html> (дата обращения: 16.03.2014).
7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе, переработанное и дополненное. – М.: Издательство ЭГВЕС. 2006. – 488 с.
8. Демографический ежегодник России. 2010: Стат. сб./ Росстат. – М. 2010. – 525 с.
9. Матвеева С.Е. Развитие инновационной деятельности в средних специальных учебных заведениях: Пособие для работников ССУЗ. – Казань: ИППО РАО. 2007.

10. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2 томах. Т. 1. – термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: ИППО РАО. 2013. – 432 с.

2.6. Модель формирования востребованного работника (на примере компетентностного подхода)

Рождение понятия «модели» состоялось благодаря Г. Лейбницу. Большой философ, математик, физик, языковед потрудился и на уровне образования – по просьбе Петра I разрабатывал проекты развития школ. В настоящее время формулировок «моделей» имеется множество, в обиходном же понимании модель – это удобная форма знаний об окружающем мире – своего рода информационный эквивалент объекта, созданный для определенных целей. При использовании модели в педагогических целях можно говорить об ее объяснительной функции, при получении выводов по аналогии – об ее предсказательной функции [1]. В зависимости от области педагогического исследования находят применение различные классификации моделей:

- понятийные модели, отражающие знания об объекте с помощью слов в форме определенной совокупности взаимосвязанных предположений, утверждений, выводов;

- образные модели, воспроизводящие основные стороны, элементы, связи, отношения объекта в форме словесных описаний, фото- и киномоделей, графиков, схем;

- физические модели, отображающие в «материале» структуру, пространственное расположение или функции изучаемого объекта;

- математические модели, отражающие существенные внутренние и внешние связи и отношения оригинала в виде формулы или числовой таблицы.

- графические модели, помогающие раскрыть сразу многие разноаспектные связи и отношения, которые без нее не могут быть представлены одновременно, при этом автоматически срабатывают алгоритмы обработки зрительной информации [2].

Для построения модели подготовки востребованного работника важно изучение его этапов становления от выпускника к профессионалу. Результат моделирования – мобильный конкурентоспособный

востребованный работник (рис. 2.5). В нашем случае модель формирования востребованного работника трактуется как: описание целей образования, представленное в виде групп задач; совокупность принципов, связанных с подготовкой востребованного работника; технологии и методы обучения; этапы подготовки востребованного работника, выраженные для каждого периода времени определенными нормативными и иными документами; объекты формирования; субъекты влияния; педагогические условия.



Рис. 2.5. Кластерная модель формирования востребованного работника на основе компетентностного подхода

В основу моделирования заложен кластерный принцип. Глубину и ширину кластера можно продемонстрировать рядом «субъекты развития – объекты формирования» (рис. 2.6). Субъекты развития включают ряд последовательных этапов становления – от студента до профессионала-специалиста. Объекты формирования состоят из трех модулей подготовки, включающие каждый *стандарты (модели подготовки)* – в нашем случае это ФГОС, квалификационные характеристики/профессиональные стандарты и профессиограммы/международные отраслевые ПС; *процесс обучения* – научение и тьюторство, тестирование и наставничество, тренинг и профессиональная переподготовка; и собственно *модели* перехода из одного качества в другое.

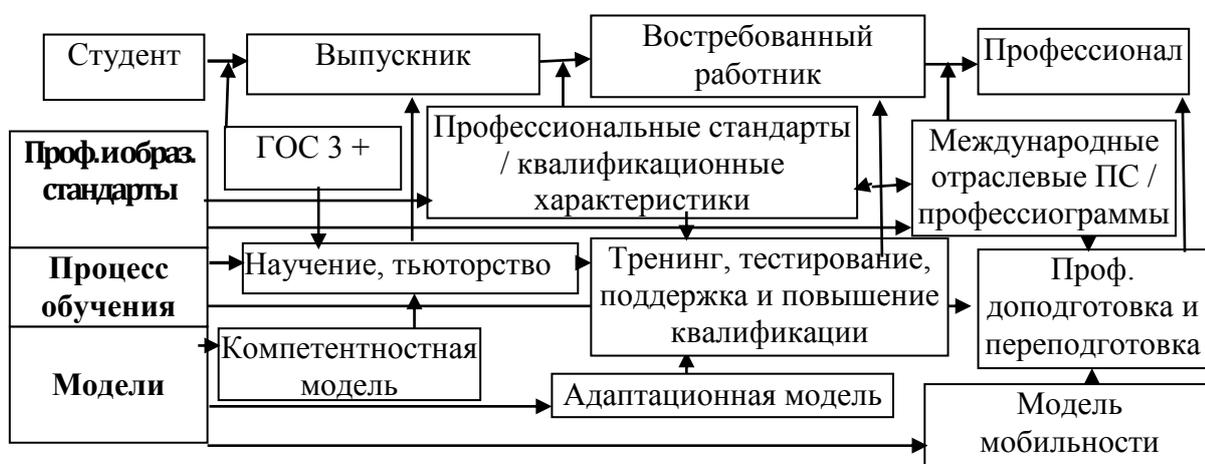


Рис. 2.6. Кластер «субъект развития – объект формирования»

Углубляясь в кластер, раскроем далее процесс обучения, который включает в себя два компонента: методы обучения и технологии обучения (рис. 2.7).

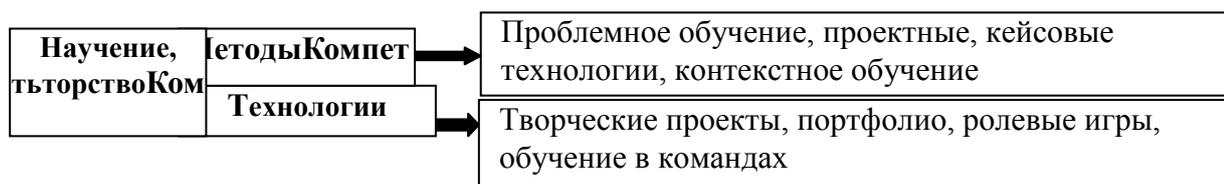


Рис. 2.7. Кластер «процесс обучения»

Объекты формирования востребованного работника на основе компетентного подхода включают в себе три модели, находящиеся компонентно в разных модулях эволюции субъектов развития – «компетентностная модель», «адаптационная модель» и «модель мобильности» («модели постоянной переподготовки под изменяемую ситуацию»).

Компетентностная модель

Компетентностная модель – это образец системы общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих единство теоретической и практической готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Компетентностная модель работника

В составе общекультурных компетенций: – компетенции с социальным подтекстом (умение нести совместную ответственность, обмениваться информацией, заявлять о своих потребностях и интересах; проявление терпимости к другим мнениям и позициям, оказание помощи при необходимости, участие в работе в команде и др.), познавательные компетенции (применение различных приемов и техники учения, определение собственного типа учения, концентрация на учебе или работе, установление связи между межпредметными знаниями, нахождение источников информации и др.), методические компетенции (умение принимать решения, осуществлять решения, выбирать соответствующие методы решения проблемы, определять цели работы, обобщать результаты, оценивать и корректировать планы, определять временной режим работы и др.). В составе профессиональных компетенций – базовые общепрофессиональные и профессионально-профильные знаниевые компетенции, понимаемые как способность применять знания и умения на практике, и технологические компетенции, включающие в себя понимание взаимосвязи технологических элементов систем, определение требований к качеству производимой продукции и др.

На рисунке 8 обозначены два блока компонентов, включающие:

– личные, процедурные, оперативные инварианты, которые моделируют восполнение и сохранение у обучающегося достигнутого уровня сформированности компетенций, его актуализацию и реализацию в социуме;

– профессиональные варианты, которые направляют процесс формирования субъектом учебно-профессиональной деятельности достигнутого уровня профессиональной компетенции и его реализацию в профессиональной деятельности.

На рисунке также выделены три уровня единства теоретической и практической готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности – оперативный, тактический и стратегический. Оперативный уровень моделирует цикл компетенций, обеспечивающих процесс выработки тактики и стратегии формирования востребованного работника и включает:

– компетенции по актуализации субъектной профессиональной позиции и готовность к профессиональной деятельности;

– компетенции по самореализации, самоуправлению, самоорганизации профессиональной деятельности;

– компетенции по оценке, учету результатов самоактуализации субъектной позиции в профессиональной деятельности и субъектном взаимодействии.

Тактический уровень представлен в модели через группу компетенций по реализации и восполнения готовности к его деятельности (готовности к развитию, диагностике, профилактике, коррекции, просвещению в деятельности будущего востребованного работника).

В содержание стратегического уровня входят компетенции, включающие умения выработать и воплотить перспективу самореализации профессиональной компетентности.

Таким образом, в компетентностной модели будущего востребованного работника можно выделить вариантную и инвариантную составляющие. Инвариантная составляющая – набор неизменных направлений, обязательных компетентностей и компетенций. Вариантная составляющая определяется спецификой предметной подготовки будущих работников, сложившихся традиций, опыта профессиональной подготовки, особенностей социокультурной среды, в которой осуществляется этот процесс, уровня профессиональной подготовленности конкретных студентов.

Адаптационная модель

Адаптационная модель – следующий этап эволюции развития субъекта формирования (см. рис. 2.9). Адаптация – это и результат активного приспособления индивида, слоя, группы к условиям этой новой среды. Выделяют следующие виды адаптации: к профессиональной деятельности, социально-психологическую, идейно-нравственную, бытовую, досуговую, политическую и экономическую, адаптацию к формам общественного сознания, к природе.

Важное место среди психологических механизмов адаптации занимает самооценка. Завышение самооценки провоцирует постановку целей, превышающих возможности, занижение самооценки – пассивность, боязнь ответственности. Результатом неадекватной самооценки и в том и в другом случае является недостаточная профессиональная адаптация к труду и неполная реализация возможностей человека в профессиональной деятельности.

Адаптационная модель содержит адаптационный механизм, который определяет, как обновляется развитие специалиста в процессе его дальнейшего профессионального становления проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю. Адаптацию человека к профессиональной деятельности разделяют на ряд этапов: первичная адаптация, период стабилизации, вторичная адаптация, возрастное снижение адаптационных возможностей (рис. 2.9).

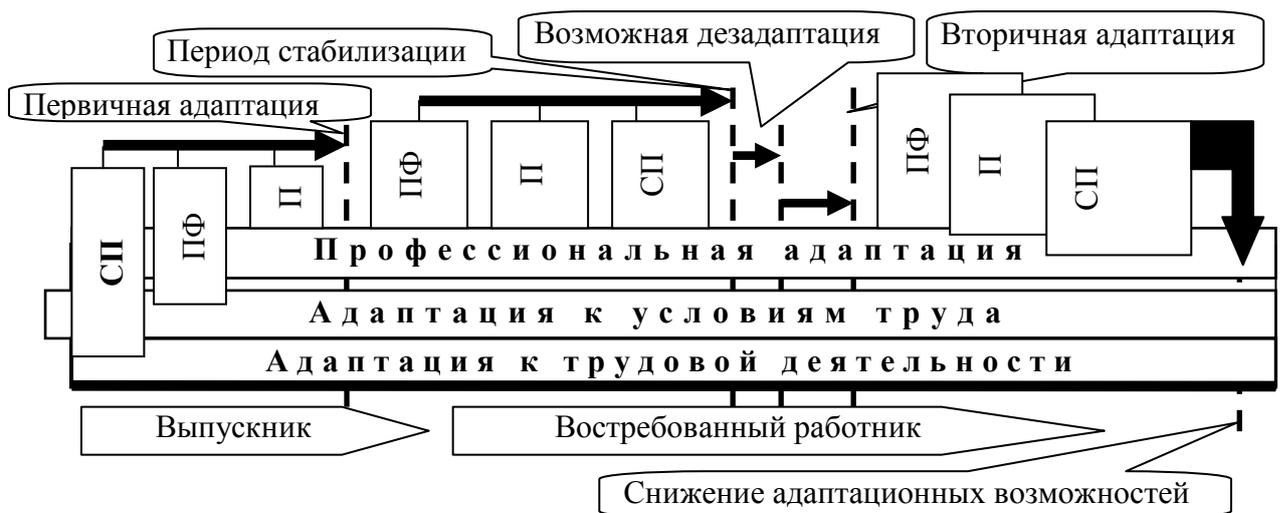


Рис. 2.9. Адаптационная модель эволюции «выпускник → востребованный работник»

В основе адаптации к профессиональной деятельности лежит собственно *профессиональная адаптация* – освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества, это также вхождение в профессию, которое зависит от психофизиологических способностей к выполнению данной работы, уровня профессиональной подготовки, степени сформированности профессионального интереса и др. Показатель такой адаптации – профессиональная квалификация, уровень и стабильность профессиональных показателей, удовлетворённость профессией.

В контексте адаптации к профессиональной деятельности можно рассматривать адаптацию к условиям труда и адаптацию к труду. *Адаптация к условиям труда* – процесс освоения работником новых для него условий труда, т.е. всей системы внешних по отношению к трудовому процессу факторов. Основной показатель адаптированности к условиям труда – удовлетворенность условиями и организацией труда, отсутствие нарушений трудовой дисциплины, хорошее состояние здоровья. Включение человека в трудовую деятельность также вызывает развитие адаптивных реакций организма и психики человека в ответ на воздействие непривычных внешних и внутренних факторов труда.

Адаптация к труду – это процесс перестройки приспособления личностных, энергетических, информационных, операциональных и других структур и систем субъекта труда к особенностям трудовой деятельности в целях наиболее эффективной его саморегуляции на этапах профессионального пути. Степень активности субъекта труда влияет на эффективность профессиональной адаптации, которая может проявляться либо в зависимости субъекта от профессиональной среды, либо в его стремлении эту среду преобразовать в соответствии со своими установками, требованиями и возможностями. Различают три основных аспекта профессиональной адаптации:

1) психофизиологический – адаптация индивида к физическим условиям профессиональной среды (на рис. 2.9 обозначен «ПФ»);

2) профессиональный – адаптация к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации (на рис. 2.9 обозначен «П»);

3) социально-психологический - адаптация личности к социальным компонентам профессиональной среды (на рис. 2.9 обозначен «СП») [2].

Продолжительность периода адаптации находится в прямой зависимости от квалификации. Это приблизительно неделя для работников среднего звена и 1,5 – 3 года для управленческих работников.

Полная адаптация характеризуется сочетанием высокого уровня овладения специальностью и устойчивым положительным отношением к работе, а также удовлетворенностью взаимоотношениями и своей позицией в коллективе. По одним исследованиям, она продолжается в среднем 2 года. По другим – 30 дней вполне достаточно, чтобы продемонстрировать свои способности и даже сделать первые шаги к карьерному росту.

Модель мобильности

«Модели мобильности» или «модели постоянной переподготовки под изменяемую ситуацию» еще только становятся объектом пристального внимания отечественной науки. Особое значение здесь приобретает осмысление необходимых профессиональных характеристик востребованного работника в их совокупности и развитии. Одной из таких характеристик личности является мобильность, позволяющая ему оперативно решать возникающие проблемы, быстро реагировать на ситуацию.

Термин «мобильность» (с англ. *mobility* – подвижность) означает способность к быстрому изменению состояния, положения [3]. Понятие «профессиональная мобильность» достаточно ёмкое и неоднозначное, имеющее сложную структуру. Оно определяется также как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [4]. Важной составляющей профессиональной мобильности является готовность специалиста к переменам: человек готов внести существенные изменения в свою жизнь и деятельность без чьего-либо вмешательства или давления.

Формирование активного типа работника есть одно из условий проявления мобильности и дальнейшего включения в профессиональную деятельность. Современное профессиональное образование в России построено по принципу преемственности образовательных программ, где образовательная программа вуза, выстроенного с опорой на достигнутое и с ориентацией на развитие, есть продолжение образовательного маршрута человека. Профессиональное становление и личностное становление обучающегося в вузе осуществляется посредством его собственной активности. При этом активность выражается и как работа над преобразованием себя, так и над преобразованием окружающей действительности. Как считает М. Соколова, активность проявляется в способности ставить достижимые цели, реализовывать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели [5].

В научной литературе наблюдается различное видение структуры профессиональной мобильности. С. Савицкий (по Г. Силласте) приводит ее трехкомпонентный состав: интеллигентность; открытость; многоплановость; (по Л. Рыбниковой) – многокомпонентный: грамотность, образованность, профессиональную компетентность, внутреннюю свободу личности, раскрепощенность личности, способность быстро реагировать на изменения в ситуации [6].

Модель востребованного работника – это отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества. Для построения модели формирования профессионала важны системные представления о профессиограммах и международных отраслевых профессиональных стандартах. Результат данного моделирования – профессионал, которого мы воспринимаем как мобильного конкурентоспособного востребованного работника. Анализ всех подходов к структуре и содержанию профессионала, и в частности, профессиональной мобильности позволяет нам построить совокупную структуру профессиональной мобильности: первый компонент осознание внутренней потребности в мобильности; второй компонент: механизмы осуществления; третий компонент: умение перестраиваться в своей профессиональной деятельности; четвертый компонент: готовность и возможность овладения новыми знаниями и умениями (рис. 2.10).

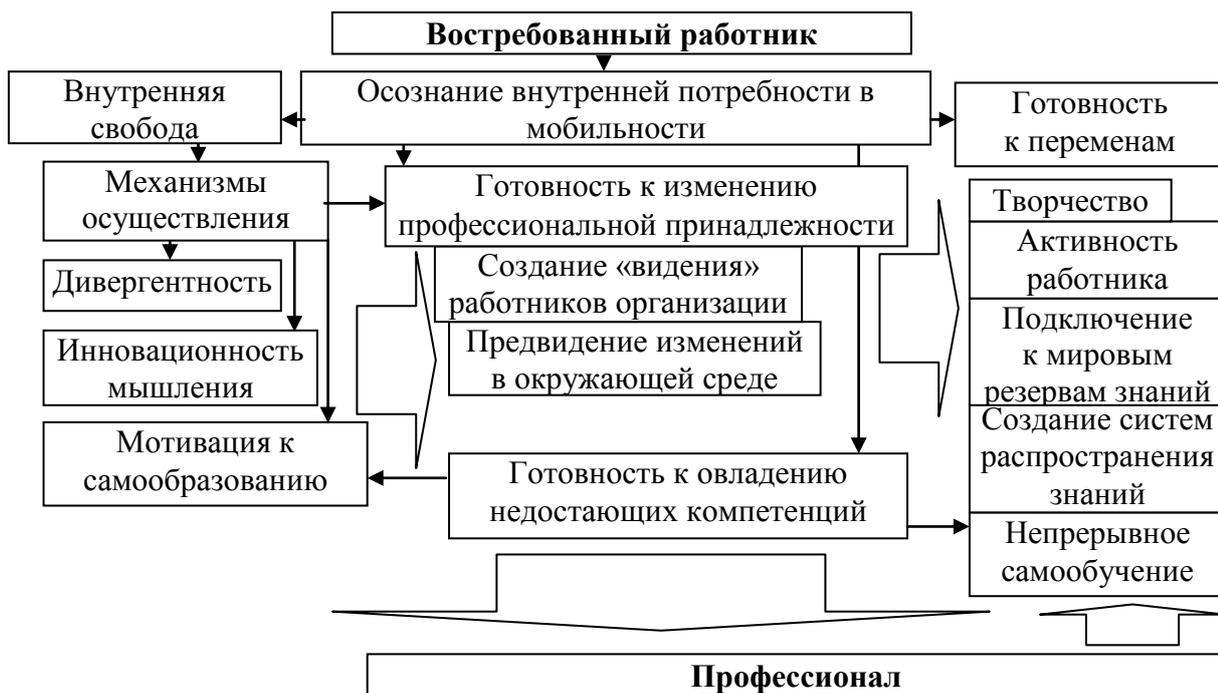


Рис. 2.10. Структура профессиональной мобильности

Немаловажным обстоятельством в рассматриваемом кластере (см. рис.2.6) являются и требования мировых отраслевых стандартов к компетенциям профессионала. В качестве примеров назовём некоторые из них, во-первых, это требования EMF (Engineers Mobility Forum) к компетенциям «профессиональных инженеров» [7]. Далее, FEANI сформулированы требования к профессиональным инженерам, претендующим на присвоение звания Eurlng [8]. EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes конкретизируют и усиливают требования к профессиональным и личностным компетенциям выпускников инженерных программ первого и второго циклов [9].

Успех современного образования определяется способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия. Государству и обществу необходим профессионал, способный гибко перестраивать содержание своей деятельности в связи со сменой требований рынка труда. Возникает потребность в «обучении длиною в жизнь» для получения новых знаний и навыков» «привязанных» к конкретным условиям и к ситуации в регионе в целом, и, как следствие, потребность в работниках, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Востребованным становится тот, кто учится быстрее и тем самым имеет возможность в кратчайшие сроки ответить на любой «вызов» [10].

Таким образом, модель мобильности в эволюции формирования профессионала представляет собой интеграцию четырех компонентов, раскрывающих социально и личностно – ориентированную, адаптационную и социокультурную сущность данного качества работника (рис. 10). Каждая из этих составляющих включает в себя подструктуры, развитие которых и приводит в конечном итоге к формированию потребности в мобильности, в основании которой лежат: развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смены профессии. Способности к профессиональной мобильности включают в себя развитые когнитивные способности, креативность, дивергентность, критичность мышления. Знаниевая основа профессиональной мобильности складывается из общеобразовательных знаний, профессиональных знаний, ОКК и ПК и способности к быстрому переносу знаний.

Источники:

1. Завада Г.В., Кудakov О.Р., Мухаметзянова Ф.Г., Матушанский Г.У. Модель формирования профессионала-специалиста на основе компетентностного подхода // Сборник научных статей международного методологического семинара, посвященного 80-летию со дня рождения академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Антонины Павловны Беляевой 28–29 февраля 2008 года, в двух частях. Ч. II. – СПб: ИПТО РАО. – С. 132–140.
2. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р., Завада Г.В. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: Монография. – Казань: КГЭУ, 2010. – 138 с.
3. Большой словарь по социологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusword.com.ua
4. Горюнова Л.В. Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика», 2006. № 2.
5. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе. Дисс...канд.пед.наук. – Архангельск, 2001. – 202 с.
6. Савицкий С.К. «Сущность и структура профессиональной мобильности специалиста» Камский государственный политехнический институт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sets.ru/base/10nomer/savickii/stat2.htm>
7. Engineers Mobility Forum. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ieagreements.com/EMF>
8. European Federation of National Engineering Associations. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.feani.org>
9. Чучалин А.И. «Американская» и «болонская» модель инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. 2007. № 1.
10. Кудakov О.Р., Шалеева Д.В. Модель профессиональной мобильности // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2011. № 2. – С. 132–139.

Выводы по Главе 2.

1. Таким образом, мы предлагаем дифференцировать методологические подходы исходя из наличия следующих компонентов: аксиоматические и целевые установки, принципы, схемы получения знания, принципы отбора содержания, концепции организации образовательного процесса, роль педагога, условий реализации, модели подготовки, роль обучающегося и т.д. Методологический подход представляется как инструментарий, представляющий собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов (аксиоматических процессуальных, эвентуальных), и направленный на познание и преобразование сложных объектов действительности и возможный при выполнении определенных условий.

Компетентностный подход представляется важным для анализа и рассмотрения структурных уровней методологического подхода, поскольку он наиболее понятен (якобы) большинству современных преподавателей. При этом нельзя не отметить, что он усиливает в основном практикоориентированность и деятельностьную составляющую образования.

2. Принципы обучения на основе компетентностного подхода – это руководящие идеи, нормативные требования к проектированию, организации и осуществлению образовательного процесса. К основному принципу применения компетентностного подхода в проектировании процесса подготовки выпускников в высшей школе можно отнести *принцип ориентации образования на формирование профессиональных и общекультурных компетенций*, который реализуется: формированием содержания обучения через проблемы познавательного, профессионального, коммуникативного, организационного, нравственного характера; целостным включением обучающегося в учебно-познавательную деятельность; созданием атмосферы открытости и свободы выбора обучающимися своих действий; формированием рефлексивной позиции к себе как к субъекту деятельности. В соответствии с рассмотренной структурой понятия данный принцип регулирует не только связи целостной системы образования и обучения, но и содержание профессионального обучения.

3. Образовательная технология «Командный проект» (ОТ КП) является элементом процессуального уровня методологического (в рассматриваемом случае, компетентностного) подхода. ОТ КП подтвердила правомерность организации асинхронного построения образовательного процесса. В сегодняшней ситуации осознанный заказ

обучающегося на собственный процесс образования становится чрезвычайно важным. Это является одним из главных принципов компетентностного образования. Образовательное пространство для обучающегося задается в определенный момент времени не столько каким-то конкретным образовательным учреждением и жестко заданной в нем учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определенной организацией. Для каждого обучающегося таких предложений возникает огромное количество:

- учебные программы различных учебных заведений;
- учебные тренинги, практикумы, игры для освоения определенной области знания;
- различные образовательные услуги в пространстве Интернета;
- образовательные мероприятия: конференции, семинары, форумы, круглые столы и т.д.

Непременным условием успешного проведения ОТ КП является функциональная перестройка обучающегося. В условиях выстраивания индивидуальных образовательных траекторий перед современным преподавателем (обучающим) стоят задачи: функционально перестроиться; как можно эффективнее использовать весь возможный ресурс технологий и методик.

4. Обобщенная модель формирования востребованного работника на основе КП включает в себя представления о её кластерной природе, связях компонентов, иерархии и динамике развития самого процесса формирования. На примере кластера «субъект развития – объект формирования», показаны модели (компетентностная, адаптационная, мобильности).

Теоретическое обоснование методологического подхода является довольно кропотливым и затратным по времени занятием. Гораздо проще придумать название подхода, «прикрепить» к нему пару-тройку принципов и методов, и вот, пожалуйста, подход готов. Отрицать такие занятия нет необходимости, поскольку парадигмные подходы именно так и зарождаются, проходят через сито времени, через ряд экспертных оценок, через массовое внедрение, через государственную поддержку и т.д. Другое дело, педагогическому сообществу необходим инструмент для диагностики «мусорных» подходов.

5. При анализе существующих названий подходов выявились следующие закономерности (речь, конечно, идет о подходах, имеющих хоть толику признания среди теоретиков и практиков от образования). Если название односложное, то оно вытекает из ключевой компоненты

аксиоматического уровня структуры методологического подхода – «основания», например, деятельность – деятельностный, личность – личностный и т.д. Если название составное, то основы складывается по принципу однопорядковости – основание подхода плюс основание подхода (например, личностно-деятельностный), а не подход плюс метод (как например, системно-проектный).

Соответственно, вряд ли корректно в название подхода вводить следующее:

- названия методов (поскольку подход как мировоззренческий инструментарий включает в себя определенный набор методов, и не только методов);

- названия принципов (которые могут «гулять» из одного подхода в другой);

- производные от некоторых часто используемых слов, как, например, – «цель», «технология», «кредиты» и т.д. (цели, технологии – обязательные характеристики любого подхода; кредиты – средство для построения кредитно-модульной системы образования, лежащей в основе компетентностного и, возможно, других подходов).

Каждого исследователя подстерегает «опасность» введения новых терминов. Делается это, порой, лишь с целями – застолбить место на звание «первооткрывателя»; на ту или иную новую трактовку термина, используемого в других науках. Сейчас педагогическое сообщество само становится инициатором чужебесия. Одни переводят иностранную литературу, не затрудняя себя поиском эквивалентов с английского (или другого языка), другие без удержу насыщают отечественную лексику семантически затемненными терминами. Погоня за такой «новизной» в конце концов приводит к переориентации нашего образование на англо-саксонский манер (а это уже большая политика). Все англоязычное грантами, проектами, спонсорством, зарубежными учебой, стажировками, семинарами и другими путями усиленно втаскивается в наше образовательное пространство.

ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Интеграционные процессы в знаниевом и компетентностном подходах, применяемых в современном профессиональном образовании

Интеграционные процессы (ИП) в целом представляют собой довольно пеструю картину. В одних исследованиях различают горизонтальную интеграцию как комплексирование и вертикальную как связь фундаментального знания; внешнюю и внутреннюю интеграцию; онтологическую, гносеологическую и практическую интеграцию; информационную генеративную интеграцию, функциональную и организационную и др. В других исследованиях авторы рассматривают интеграцию локальную, всеобщую (глобальную), региональную, внутрипредметную (внутринаучную), межпредметную (межнаучную), научно-производственную и др. Данные классификации имеют тенденцию множиться. Межнаучная интеграция преобразовывает науки, стимулирует их дальнейшее развитие. Так возникают экологизация, политехнизация, технологизация, психологизация, педагогизация наук.

Даже неполный взгляд на проблематику, связанную с интеграцией, с интеграционными процессами в российской педагогике, говорит о разных представлениях о них в среде ученых и практиков, и подвигает нас в сторону ретроспективного анализа данных процессов. Г.И. Ибрагимов в работе, посвященной дидактике профессиональной школы пишет о разработке и обосновании в отечественной науке взаимосвязанного комплекса дидактических принципов реализации идеи интеграции этих видов образования (профессиональной направленности, проблемности, политехнизма, преемственности, мотивации учения и труда, межпредметных и межцикловых связей, единства обучения и воспитания), обоснованы целостные дидактические концепции: проблемного обучения в профессиональной школе, теория современного урока и методов обучения (М.И. Махмутов), индивидуализации обучения (А.А. Кирсанов), политехнической ориентации (Ю.С. Тюнников), преемственности профессиональной подготовки (А.А. Кыверялг, Ю.А. Кустов), урока производственного обучения (И.А. Халиуллин), формирования мотивации учения и труда в профессиональной школе (О.С. Гребенюк), математического (М.М. Шамсутдинов) и физико-

технического образования в профессиональной школе (В.Ф. Башарин), развития форм организации обучения и концентрированного обучения (Г.И. Ибрагимов), проблемно-модульного обучения (М.А. Чошанов) [1].

Последние 30–40 лет слово «интеграция» активно вовлекается в общеупотребительную лексику. Пришествие волны новых заимствований совпало с периодом ослабления контроля со стороны государства за процессом внедрения иноязычных слов. 90-е годы прошлого века ознаменовались прорывом новой научной лексики, связанной, прежде всего, с необходимостью общаться с миром на понятном ему языке. С другой стороны, имело место быть стремление части научного истеблишмента выделиться как можно быстрее на родном фоне путем оформления заявки на нововведение – заимствование из иноязычной лексики. Это имело и негативные последствия, поскольку приводило к пересечению понятийных рядов, смешиванию терминологии. Яркий пример тому – однокоренные определения – интеграционный, интегративный, интегральный, интегрирующий, интегрированный, интегралистский без дополнительных объяснений, а как само собой разумеющийся синонимический ряд.

Е. Пузанкова и Н. Бочкова в статье «Современная педагогическая интеграция, ее характеристики» приводят примеры, как понятие «интеграции» рассматривается современными отечественными педагогами-исследователями в различных аспектах:

- «интегративные» процессы в образовании, влияющие на развитие педагогической науки, а также на интеграцию ее функций (З. Малькова, Н.Никандров, Б.Гершунский и др.);

- интеграционные процессы в современном мировом образовании (А. Лиферов и др.);

- отражение в обучении процессов интеграции, происходящих в науке (А. Беляева, И. Зверев, В. Максимова и др.);

- «интегративные» процессы в передовом педагогическом опыте и их влияние на решение проблемы гармонизации обучения (Г. Федорец);

- методика выявления и описания «интегративных» процессов в учебно-воспитательной работе (Ю. Тюнников);

- интеграция содержания профтехобразования и профессионально-технической подготовки (А. Беляева);

- «интегративные» процессы в педагогическом образовании (А.Нюдюрмагомедов);

- устранение многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю. Дик, А. Пинский, В. Усанов);

- интеграция предметов естественнонаучного цикла (С. Сергеенок);
- интеграция специальных понятий (Н. Кузнецова);
- интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин на основе объектов техники и технологии, а также ведущих структурных естественнонаучных и технических знаний (М. Берулава);
- методология, теория и методика «интегративного» подхода (М.Пак);
- интеграция как принцип и тенденция развития образования (В. Максимова);
- интеграция и стратегии педагогического образования (А. Валицкая) и др.

Далее они пишут: «анализ научно-педагогической литературы приводит к выводу об отсутствии четкого определения понятия «интеграция». Широко используется ряд однокоренных терминов, например: «интегрированные и интегративные курсы», «интегрированный факультет», «интегрированная специальность», «интегрированная педагогическая квалификация», «интегрированное обучение», «интегрированный урок» и т.д.» [2].

Другой автор – В. Щипанов [3] – пишет о необходимости разобраться в терминологии и сущности понятий «интегрирование», «интегрированный», «интеграция», «интегральный», «интегративный». По его мнению, эти понятия являются производными от одного из важнейших понятий математики «интеграл». Интеграция понимается и как процесс, и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей.

Предпримем попытку обосновать значения прилагательных «интеграционный», «интегративный» и «интегральный» как наиболее часто встречающихся в научной литературе. Слово «интеграция» произошло от латинского «integratio», обозначающего восстановление, восполнение, основанное на объединении в целое каких-либо частей, элементов. Под интеграцией понимается объединение в целое каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства; в теории систем – состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние [4]. В научно-исследовательской литературе «интеграция» как педагогическое понятие имеет следующие дефиниции:

- путь, позволяющий выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем;
- средство построения педагогических моделей;
- путь, ведущий систему к своей целостности;
- путь, позволяющий раскрыть закономерности в педагогических явлениях, процессах и системах;

– путь к целостному, комплексному исследованию педагогических явлений и процессов.

Во многих языках существует система образования новых слов (в том числе прилагательных) при помощи суффиксов. Прилагательные, заявленные выше, образованы при помощи суффиксов *-онный*, *-ивный*, *-ный*. Суффиксы *-онный*, *-ный* прописались в русской морфологии много веков назад. Если взглянуть навскидку в памятники русской литературы, скажем XVI века, то слова с данными суффиксами там часто обретаются. Чего не скажешь о прилагательных с суффиксом *-ивный* (имеющий, кстати, собирательную структуру – суффиксальные морфемы *-ив* + *-н* + флексия *-ый*), которые относительно недавно стали предметом отечественного словообразовательного процесса. Чтобы разобраться с тонкостями значений суффиксов, составим таблицу образования прилагательных с искомыми смысловыми эквивалентами (см. табл. 3.1).

Таблица 3.1

Словообразование прилагательных с суффиксом *-онный* и *-ивный*

| Прилагательное с суффиксом <i>-онный</i> (Исходное слово со значением) | Толкование прилагательного Пример | Прилагательное с суффиксом <i>-ивный</i> (Английское исходное слово + слово с суффиксом <i>-ive</i> с переводным значением) | Толкование прилагательного Пример |
|---|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Декларационный (Декларация – форма торжественного заявления) | Имеющий форму торжественного заявления Декларационный документ | Декларативный Declarate (торжественно заявлять) Declarative (декларативный) | Провозглашающий какие-либо принципы. Декларативное заявление |
| Демонстрационный (Демонстрация – вид многолюдного шествия) | Имеющий вид многолюдного шествия Демонстрационные ряды | Демонстративный Demonstrate (наглядно показывать, выражать протест) Demonstrative (вызывающий, наглядный) | Вызывающий, наглядный Демонстративный уход |
| Вегетационный (Вегетация – рост и развитие чего-либо) | Показывающий рост и развитие Вегетационный период | Вегетативный Vegetate (расти) Vegetative (растительный, живущий растительной жизнью) | Живущий растительной жизнью <i>Вегетативные органы</i> (служащие для поддержания жизни растения) |

Окончание табл. 3.1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|--|--|
| Консультационный (Консультация – получение совета специалиста) | Обладающий свойством получения совета специалиста Консультационное бюро | Консультативный Consult (советовать) Consultative (совещательный) | Совещательный <i>Консультативный подход</i> (основанный на двустороннем обсуждении чего-либо) |
| Операционный (Операция – какое-либо отдельное действие) | Обладающий свойством операции Операционная комната | Оперативный Operate (действовать, оказывать влияние) Operative (действенный) | Быстродействующий Оперативное вмешательство |
| Иллюстрационный (Иллюстрация – то, что что-либо поясняет) | Имеющий вид иллюстрации Иллюстрационный раздел в книге | Иллюстративный Illustrate (пояснять) Illustrative (пояснительный) | Поясняющий Иллюстративный материал |
| Реверсионный (Реверс – обратная сторона монеты, медали) | Принадлежащий оборотной стороне <i>Реверсионное изображение</i> | Реверсивное Reverse (перевертывать, поворачиваться обратно) | Перевертывающийся <i>Реверсивный механизм</i> (механизм с обратным ходом) |
| Значение суффикса -онный – словообразование прилагательных от существительных. Обладают каким-либо свойством исходного слова или признаком принадлежности | -онный – Прилагательные от существительных. Обладают каким-либо признаком / признаком принадлежности | Значение суффикса -ивный – словообразование прилагательных от глаголов. Обладают каким-либо значением исходного слова | -ивный – Прилагательные от глаголов. Обладают каким-либо действием, обусловленное |

Суффикс выполняет классифицирующую функцию: он относит слово к определенному словоизменительному типу; поэтому образования одного суффиксального типа обычно характеризуются и принадлежностью к определенному типу словоизменения. В нашем случае можно наблюдать две словообразовательные модели прилагательных. В первом случае, это прилагательные, образованные от существительных со значением признака или свойства, относящегося к предмету, явлению, названному исходным словом. Во втором случае, это отглагольные прилагательные со значением подверженности какому-нибудь действию или результату какого-либо действия, которое названо исходным словом. Вторая модель имеет некоторую продуктивность в сфере научной терминологии. Суффикс *-ивный*, кроме собственно грамматического значения суффикса прилагательного, несет семантическую нагрузку в тех случаях, когда возможно двойное словообразование: проективный – проектный, конструктивный – конструктивный, продуктивный – продуктный. В этом случае слова с *-ивный* приобретают двойное значение.

Рассмотрим значение суффикса *-ive* в английском языке. Прилагательное «integrative» произошло от глагола «integrate»

(объединять, объединяться) со значением «интегральный» (неразрывно связанный, цельный, единый). Использование данного значения подкрепляется различными примерами из англоязычной лексики. Integrative – combining and coordinating diverse elements into a whole – (интегральный – сочетание и координация различных элементов в единое целое). Integrative – tending to consolidate (интегральный – имеющий тенденцию объединяться). Integrative bargaining – Industrial relations a type of bargaining in which all parties involved recognize that there are common problems requiring mutual resolution (Взаимозависимая торговля – трудовые отношения на принципах торга, в котором все заинтересованные стороны признают, что есть общие проблемы, требующие взаимного решения) [5].

В случае с прилагательным «интегративный» – мы имеем дело со словом с признаком склонности к действию «объединять, объединяться», со смыслом – «связанный с чем-либо» (при этом не всегда за счет интеграции). Иными словами, прилагательное «интегративный» может напрямую не соотноситься с понятием «интеграция», тогда как прилагательное «интеграционный» – всегда подразумевает оную связь. Отсюда вытекает, что, например, «интеграционные механизмы» – это механизмы, относящиеся к процессу интеграции (например, связи внутри самой интеграции); а «интегративные механизмы» – это единые механизмы, составленные из разных компонентов (которые могут быть соединены не обязательно путем интеграции, а, например, за счет кооперации, симбиоза, ассоциативного членства, конгломерации). Но поскольку словообразовательная модель с суффиксом *-ивный* не является устойчивой и универсальной, то сторонники разных точек зрения имеют большой простор для структурирования семантического пространства предлагаемых понятий (что, в частности, произошло с семантикой понятия «интегративный подход», который можно трактовать и как путь, позволяющий выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем; и как средство построения педагогических моделей на основе целостности этих систем).

Из приведенных примеров сделаем вывод. Слово «интегративный» отечественными авторами часто смешивается в семантическом значении со словом «интегральный» или «интеграционный», хотя, как мы установили, эти слова имеют свою четко обозначенную семантику. Замена знакомых и привычных суффиксов *-ный* и *-онный* на модный иностранный *-ивный* подчас происходит в тех случаях, когда авторы задаются целью создать новый подкласс понятий, близкородственных первичному

значению слова, но уже со своими приоритетами в науке, в частности, в педагогике, отличающейся, кстати, от других активными (и необдуманно) заимствованиями из иноязычной лексики и новым словообразованием, в том числе и путем употребления непривычных аффиксов.

Если на базе терминов (из сопредельных наук, из иноязычной лексики) создается новая терминология, то основным регулятором устойчивости нововведений становится отношение к ним профессионального сообщества, растянутое во времени, после чего терминология либо принимается / воспринимается данным сообществом и становится употребляемой, или конструктивно критикуется и затем модифицируется для употребления, либо подвергается обструкции и исчезает из научного лексикона. Так получилось, что определение «интегративный» прошло через сито испытания временем и достаточно прочно вошло в обиход. Осталось правильно применять его, не смешивая при этом с определением «интеграционный» [6].

Данный аналитический экскурс в филологию позволяет нам обоснованно пользоваться в дальнейших рассуждениях термином «интеграция» и производным от него определением «интеграционный». Интеграционные процессы предоставляют возможность самой педагогике развиваться благодаря другим наукам, а также способствовать оказанию помощи другим наукам в их развитии. Можно выделить различные уровни интеграции:

– по вертикали: 1) согласование управленческих представлений о процессе обучения (государственного, регионального, вузовского); 2) согласование представлений об образовании в управленческих и исполнительских системах; 3) объединение представлений об образовании у субъектов, исполняющих различные роли в процессе обучения (например, роль управленца может исполнять и преподаватель, и обучаемые);

– по горизонтали: 1) объединении содержания и методов различных образовательных дисциплин при решении прикладных и междисциплинарных проблем; 2) объединение идейных представлений и практических наработок различных представителей педагогического сообщества;

– диалектическая интеграция: 1) интеграция новых методологических идей, концепций, подходов в педагогике и методике (в частности, междисциплинарных подходов); 2) интеграция нововведений, научных достижений с традиционным содержанием предмета; 3) интеграция индивидуального опыта обучаемых и содержания образования.

Естественно, довольно трудно представить полную типологию интеграционных процессов (ИП) в российском образовании. Тем не менее, основные направления данных процессов можно представить в следующем виде: структурные ИП; социально-экономические ИП; ИП при формировании содержания образования; институциональные ИП при осуществлении образовательной деятельности; ИП в методологии и теории профессионального образования.

Каждый из приведенных выше типов ИП имеет свою определенную специфику и подструктуру, однако все они тесно взаимосвязаны между собой. Например, *социально-экономические* интеграционные процессы предполагают одновременное взаимодействие с ИП в области разработки образовательных программ. Поэтому подчас в рамках одной организационной структуры, например, высшего учебного заведения – реализуется сразу несколько интеграционных процессов различного типа (вида).

Структурные интеграционные процессы предполагают создание новых, более крупных, организационных образовательных структур на базе уже имеющихся с целью повышения качества образования и формирования благоприятных условий для учебного процесса. Среди направлений структурной интеграции в современной профессиональной школе можно отметить: интеграцию в рамках Болонского процесса, изменение статуса ряда учебных заведений, процесс укрупнения вузов.

Главным направлением *социально-экономической интеграции* можно назвать кластеризацию образования, которая подразумевает объединение экономических, социальных, научно-исследовательских ресурсов в целях подготовки высококвалифицированных кадров, ориентированных на работу в определенной отрасли (объединение вузов, учреждений среднего профессионального и общего образования, научно-исследовательских институтов, промышленных предприятий и организаций для реализации непрерывной подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов различного уровня и профиля). Кластеризация может рассматриваться и как форма интеграции образовательных услуг вузов и ссузов, включающая в себя:

- договорную базу между всеми участниками кластера, содержащую реальную программу взаимодействия, направленную на повышение качества образования и востребованности выпускников на рынке труда;
- проведение всех видов практик в полном объеме на базе предприятий отрасли;

– использование кадрового потенциала высшей школы в образовательном процессе учреждений среднего профессионального образования;

– участие представителей профессионального сообщества и работодателей в образовательном процессе, в том числе через формирование учебных планов, проведение практико-ориентированных занятий, руководство практикой, дипломное руководство, членство в Государственной аттестационной комиссии и др.

Другим направлением социально-экономической интеграции можно назвать социальное партнерство, которое можно рассматривать как совместный продукт деятельности участников образовательного процесса: государства и родителей, работодателей и учебных заведений, выпускников и кадровых (рекрутинговых) агентств.

В последнее время различные интерпретации ученых позволяют расширить представления о всех заинтересованных в деятельности образовательного учреждения (ОУ) групп (стейкхолдеров). Стейкхолдерами образовательного учреждения в общем случае являются учредители (владельцы, акционеры), педагоги и другие работники ОУ, поставщики, покупатели (потребители) образовательных услуг (в том числе работодатели), местные власти, конкуренты, местные жители, инвесторы, профессиональные педагогические и иные сообщества. Другой интегральной моделью для инноваций предлагаются так называемые «баухаусы». «Баухаус» – рассматривается как разновидность социального партнерства, своеобразная научно-педагогическая школа, где учебный процесс сочетается с реальным выполнением договоров (заказов). Интегрируемыми объектами выступают производственные площадки, автоматизированные рабочие места, фонды научно-технических библиотек (включая фонды патентов, проспектов, каталогов).

Интеграционные процессы при формировании содержания образования. Главными особенностями ОП являются многоуровневость, структурированность, взаимосвязанность учебного материала как в рамках одного предмета, так и блоке дисциплин, – подразумевающие корреляцию полученных ЗУН и сформированных компетенций с направлением их будущей деятельности.

Имеющийся в ряде отечественных учебных заведений опыт интегрированного обучения и практика зарубежных педагогов позволяет выделить несколько моделей построения интегрированных учебных курсов:

– объединение нескольких предметов из одной образовательной области в один предмет;

- группировка предметов вокруг общественно значимой проблематики;
- использование любой предметной области, имеющей отношение к изучаемой проблеме;
- интеграция, при которой последующая тема вытекает из предыдущей.

Интеграция приобретает важность и в рамках одной дисциплины. Так называемая *внутрипредметная интеграция* – это интеграция понятий, знаний, умений внутри отдельных учебных дисциплин. В этом смысле интегрированное содержание становится информационно более емким и способствует формированию способности мыслить информационно емкими категориями. Содержание программы может иметь разную структуру, где отдельные знания или их элементы «сцепляются» между собой различным образом. На практике внутрипредметная интеграция осуществляется посредством использования обобщающих схем, таблиц, опорных конспектов. Данный вид интеграции позволяет охватить целые темы того или иного курса и помочь учащимся сформировать целостный взгляд на изучаемый объект.

Интеграционные процессы при осуществлении образовательной деятельности. Во всякой образовательной системе (комплексе) ключевым звеном в подготовке современного работника любого профиля является оптимально построенная социально-педагогическая интеграция основных процессов, обеспечивающих гармоничное и согласованное формирование активного человека. Под *социально-педагогической интеграцией* в данном случае понимается сложный непрерывный процесс создания и поддержания оптимальной целостности учебного, воспитательного и научного процессов организационной структуры в ходе выполнения ею социального заказа общества по подготовке выпускника посредством рационального взаимодействия педагогических и социальных технологий профессионального образования.

Какие же интеграционные технологии применяются в современном образовании? В последнее время значительно возрос интерес к образовательному бенчмаркингу, что во многом связано с происходящими в Европе политическими изменениями в сфере образования. Бенчмаркинг стал ответом на провозглашенную стратегию содействия европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий, а также на все возрастающую конкуренцию среди университетов и возникающую необходимость выявления лучшей практики и совершенствования своей

деятельности. Инициаторами бенчмаркингowego исследования могут быть аккредитационные агентства, вузы, международные, национальные, региональные объединения вузов, рейтинговые агентства, государственные и частные консультационные агентства [7].

Интегральная технология Е-портфолио, на взгляд О. Смоляниновой, является значимым элементом запуска рефлексивных процессов в образовании взрослых, помогает студентам планировать профессиональную карьеру, мотивирует на образовательные и профессиональные достижения [8]. По мнению самих обучающихся, интегральная технология «Е-портфолио» способствует развитию мышления и формированию критического отношения к учебной деятельности, расширяет возможности обучения и исследования, включает студентов в понимание процесса внешней оценки и развивает их заинтересованность во внутренней самооценке, позволяет анализировать индивидуальные затруднения и найти пути их преодоления, мотивирует планирование карьеры.

Метод конкретных ситуаций или кейс-метод (С. Темина [9] и др.) базируется на ситуационном подходе; его основной задачей является развитие у студентов практических умений и навыков принятия решений в профессиональной деятельности. Кейс-метод реализуется через организацию учебных дискуссий, в ходе которых с разных позиций анализируется данная конкретная ситуация, выявляются причины возникновения проблем и конфликтов, предлагаются действия по их преодолению, оценивается их эффективность, делаются прогнозы по дальнейшему развитию ситуации.

Интеграционные процессы в методологии и теории профессионального образования. При ближайшем рассмотрении у многих подходов проявляются родственные черты, компоненты. Природа каждого подхода интегральная, поскольку в нем аккумулируется и выстраивается по определенной схеме различные обоснования организации педагогической деятельности, полученные из опыта предшественников. В частности, в литературе распространено мнение, что компетентностный подход представляет собой коррелят различных подходов: культурологического, научно-образовательного, функционально-коммуникативного, контекстного и др. При этом состав процесса интеграции представляется в виде совокупности объектов, вступающих между собой во взаимосвязь и образующих новое целостное единство. Но российское образование испытывает до сих пор негативные последствия прихода компетентностного подхода. В целом они потенциально могут вызвать проблемы в том числе и в сфере национальной безопасности. Вполне может в ближайшее время возникнуть

ситуация, когда страны, освоившие КП для организации образовательного пространства, отойдут от него и в условиях новых реальностей организуются для выработки новой парадигмы. В таком случае, России уготована роль вечного аутсайдера. Поэтому следует подумать о траекториях развития государства, в том числе и национального образования.

Один из таких путей связан с идеей интеграции ЗП и КП. Поскольку данные объекты являются трудноинтегрируемыми, то здесь встает задача создания квази-объектов, построенных на основе данных подходов, и которые обладали бы набором точек для их интеграции. Составим таблицу компонентов знаниевого и компетентностного и подходов (см. табл. 3.2) и выявим точки (уровни) сравнения и возможного интегрирования.

Таблица 3.2

Сравнительные компоненты структур знаниевого и компетентностного подходов

| Компоненты сравнения | Знаниевый подход | Компетентностный подход |
|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. Основания, ценности | Знания, умения, навыки. Фундаментальность | Компетенции. Прагматичность |
| 2. Цели | Формирование системы знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности Формирование научного миропонимания, основ культуры | Формирование востребованного работника, обладающего компетенциями, адекватными требованиям рынка труда |
| 3. Принципы | Сознательности и активности Наглядности обучения и последовательности Доступности Прочности Научности Природосообразности | Самостоятельности обучающегося Модульности Ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование набора компетенций под нужды тактических задач Кредитной стоимости образования Асинхронности |
| 4. Отбор содержания | Многопредметность | Междисциплинарность |
| 5. Организация образовательного процесса | Последовательная Классно-урочная (лекционно-семинарская) | Модульная |
| 6. Технологичность | Методы обучения (объяснительно-иллюстративный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский) | Технологии обучения (проектная технология, кейсовые технологии, презентация идей, исследование ролевых моделей) |
| 7. Система оценивания | Пятибалльная | Многобалльная. Рейтинговая |

Окончание табл. 3.2

| 1 | 2 | 3 |
|-----------------------|---|---|
| 8. Роль педагога | Лидер образовательного процесса Преподаватель-лектор Демонстратор Ведущий практических занятий | Организатор и систематизатор процесса обучения Тьютор (консультант), коуч (креативный наставник), фасилитатор (помощник) |
| 9. Роль обучающегося | Объект | Субъект |
| 10. Оценка качества | ГОС первого поколения | ФГОС |
| 11. Модель подготовки | Зуновская | Компетентностная |
| 12. Ключевые термины | Знания, умения, навыки (ЗУН) | Компетенции |

 – интеграция затруднена или невозможна

 – возможная интеграция

Комментируя наш выбор, можно отметить, что некоторые принципы, лежащие в основе любого подхода (аксиоматический уровень), являются универсальными, «гуляющими» из одного подхода в другой (например, принципы наглядности, связи теории с практикой и др.). Точки взаимодействия могут обнаружиться на технологическом уровне, поскольку технологии в отличие от ментальных сущностей, являются достаточно быстропереносимыми, конечно, при условии эффективного действия адаптационных механизмов.

Наиболее оптимально возможная интеграция обнаруживается по тематическим линиям, такие как «система оценивания» при существующих различных методик перевода одной системы в другую; как «роль педагога» при наличии условия постоянного повышения квалификации преподавателей, сформированности приоритетных компетентностных моделей и академической мобильности. Следующей точкой соприкосновения для дальнейшего интегрирования может стать отбор содержания. Объектами интегрирования могут стать образовательные программы, учебные планы как элементы образовательных программ, учебники, учебные пособия и другие формы методического обеспечения.

Далее, возможна интеграция на коммуникативном уровне, где основной проблемой остается подготовка и самоподготовка новой генерации преподавателей, нацеленных на сотворение общения с обучающимися в виде обоюдоувлекательного действия или тренинга, психологического практикума и т.д., в общем, очень жизненного мероприятия. Новой главенствующей целью для него уже будет являться формирование на основе ЗУН компетенций для успешного вхождения выпускника в рынок труда.

Сделаем предположение, что, найдя все-таки точки интеграции двух подходов, можно создать цепь промежуточных знаниево-компетентностных подходов. Тогда на первом этапе выступают в качестве механизмов интеграции аккомодация и уравнивание. Аккомодация – изменение данных структур под влиянием внешней среды, уравнивание – компенсация внешних нарушений, приводящих к образованию новых структур. На последующих этапах интеграции вступят в силу экстраполяция (распространение, взаимное использование качественных характеристик одних объектов или их компонентов в других. С помощью экстраполяции можно редуцировать объекты интеграции, т. е. сводить их к более простым и понятным новым формам или качественным состояниям); ассимиляция, которая представляет собой процесс приспособления интегрируемых компонентов к условиям существования интегрального базиса и предполагает изменение базисной составляющей интеграционного процесса в ходе включения в нее инородных

компонентов; и последующее уравнивание – при котором достигается определенный уровень баланса и гармония всех «участников» интеграционного взаимодействия. В нашем случае результатом интеграции будет квазикомпетентностный подход (рис. 3.1).

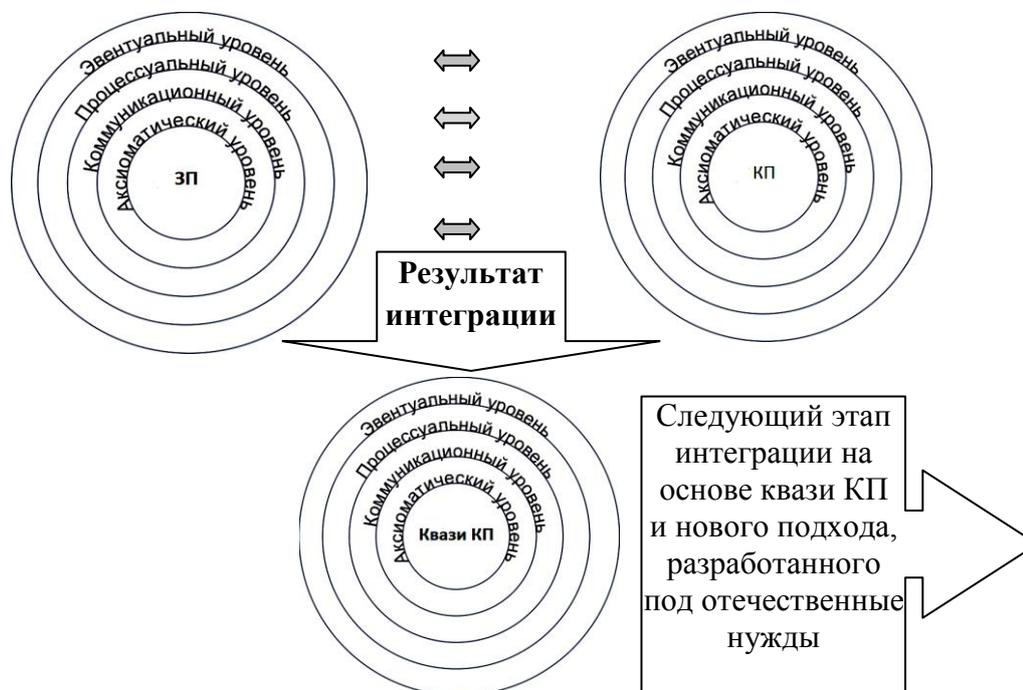


Рис. 3.1. Создание промежуточного Квази КП путем интеграции ЗП и КП и дальнейший этап интеграции

Таким образом, интеграционные механизмы могут быть выражены разноплановыми явлениями, процессами и операциями, имеющими в качестве объединяющего момента способность обеспечивать функционирование того или иного вида интеграции. Отсутствие какой-либо систематизированной совокупности интеграционных механизмов предоставляет возможность для маневрирования при определении механизмов интеграции на всех ее уровнях. На методологическом и теоретическом уровнях роль ее механизмов способны выполнить «три типа научного взаимодействия» (Г. Добров), а также так или иначе вытекающие из них «формы связи педагогики с другими науками»: заимствование научной идеи и ее творческое использование в педагогике; использование данных, полученных другими науками и т.д.

Главный вектор интеграционных процессов в российском образовании направлен на сближение профессионального образования с наукой и различными областями экономики, что должно поднять отечественную школу на новый уровень, усилить ее и сделать ее конкурентоспособной на мировом рынке. Такая интеграция имеет

и определенный социальный подтекст: благотворное влияние на расстановку сил на рынке труда, обеспечение его высококлассными работниками, имеющими как широкую номенклатуру фундаментальных знаний, так и достаточный диапазон сформированных компетенций.

Источники:

1. Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. – С. 10–26.

2. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. – С. 9–132.

3. Щипанов В.В. Интеграция экономических и квалиметрических подходов как важнейший фактор повышения эффективности предприятия // «Вектор науки ТГУ». № 1(4). 2009. – С. 41–46.

4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. С. 595.

5. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com/integrative>

6. Кудаков О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. № 3. – С. 121–126.

7. Макарова Т.А., Мамаева А.Н. Бенчмаркинг как метод интеграции систем образования различных стран и регионов // Интеграция образования. 2008. № 4.

8. Смолянинова О.Г. Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров // Информатика и образование. 2009. № 12. – С. 121–122.

9. Темина С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений // Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. – С. 44–46.

3.2. Национальная идея и парадигмный подход в образовании

Показателей великодержавности страны достаточно много. К общепринятым относят: размах территории, большое население, наличие мощного вооружения и подготовленных вооруженных сил, различные экономические показатели (внешний валовый продукт, валютные резервы, военные расходы, величина экспорта и т.д.). С каждым годом количество показателей возрастает, все более начинают дозвучивать в них экономический

и научно-технический потенциал государства. В связи с чем возрастает роль таких факторов как наличие национальной идеи и позитивное функционирование образования с поставленными и ясными стратегическими целями его развития, достижению которых способствует отечественный парадигмный методологический подход. Для построения шкалы парадигмности подхода предлагаем следующий подбор индикаторов:

Индикаторы 1 порядка – общее количество кандидатских и докторских диссертаций. *Индикаторы 2 порядка* – процент скупченности диссертаций с одноименными подходами по годам. *Индикаторы 3 порядка* – наличие сформированных школ. *Индикаторы 4 порядка* – упоминание в Интернет-пространстве: а) количество ссылок; б) блогосфера; в) процент от общего количества диссертаций с названием подходов; г) количество упоминаний в специализированных базах данных (например, в базах данных РГБ, «Каталога диссертаций», «disserCat», сайта <http://diss.rulib.com/index.htm>). *Индикаторы 5 порядка* – наличие публикаций: а) количество статей; б) количество монографий. В качестве иллюстрации индикатора I предлагается таблица 3.3.

Таблица 3.3

Количество защищенных кандидатских (в числителе) и докторских (в знаменателе) работ как критерий I парадигмности подходов (с 1994 по 2011 гг.)

| Подход | экономика | философия | физ.-мат. и др. | филология | психология | педагогика | итого |
|---|-----------|-----------|-----------------|-----------|------------|------------|-------|
| Системный | 18/0 | 4/2 | 15/9 | 0/1 | 4/4 | 32/5 | 73/21 |
| Методический / методологический | 83/3 | 1/0 | 4/3 | 0/0 | 0/1 | 24/1 | 112/8 |
| Личностный | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 4/1 | 72/6 | 76/7 |
| Дифференцированный | 3/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 2/0 | 70/4 | 75/4 |
| Интегративный / интегральный / интеграционный | 6/0 | 0/0 | 3/2 | 0/0 | 2/2 | 60/11 | 71/15 |
| Компетентностный | 1/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 54/6 | 55/6 |
| Индивидуальный | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 45/2 | 45/2 |
| Деятельностный | 0/0 | 2/0 | 0/0 | 0/1 | 2/2 | 29/6 | 31/9 |
| Культурологический | 0/0 | 6/1 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 23/4 | 29/5 |
| Технологический | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 20/2 | 20/2 |
| Процессный | 18/2 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/0 | 0/1 | 18/3 |

Безусловным лидером является системный подход, который предлагается в качестве метода научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; в данном случае он используется для анализа явлений как сложного единства, не сводимого к простой сумме элементов и ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений. В других исследованиях подход рассматривается как направление методологии научного исследования, в основе которого лежит рассмотрение сложного объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними.

Методический/методологический подход доминирует в экономических науках и по большей части эта «заявка» констатирует, что анализ рассматриваемых объектов исследования основывается на какой-либо методологии или группе методов.

Довольно большое количество подходов (в числе которых «личностный», «дифференцированный» и с видоизменениями «интеграционный») говорит о периоде, когда они были в тренде (были школы разработчиков и подвижников, была «мода» на эти подходы, не было ещё компетентностного подхода в качестве доминирующего, тем более с его государственной поддержкой).

Деятельностный подход – это отдельная история, подчеркнем только, что позиции данного подходы в России были очень сильны, его поддерживали креативные школы российских методологов, начиная с Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, которые призывали связывать развитие обучающегося в системе образования прежде всего с формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса; и продолжая Л.П. Щедровицким, В.Я. Дубровским, А.Я. Пископелем и другими, которые разрабатывали одно из направлений деятельностного подхода – системно-мыследеятельностного. Эти и некоторые другие не вошедшие в таблицу подходы представлены тремя уровнями парадигмности: подход-концепция, подход-направление, подход-парадигма [1] (см. рис. 3.2).

В диалогическом подходе акцентируется активность обучающегося, его потребности в самосовершенствовании развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

В культурологическом подходе культура понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она предопределяет направленность того или иного вида деятельности. Таким образом, освоение человеком культуры предполагает освоение им способов творческой деятельности.

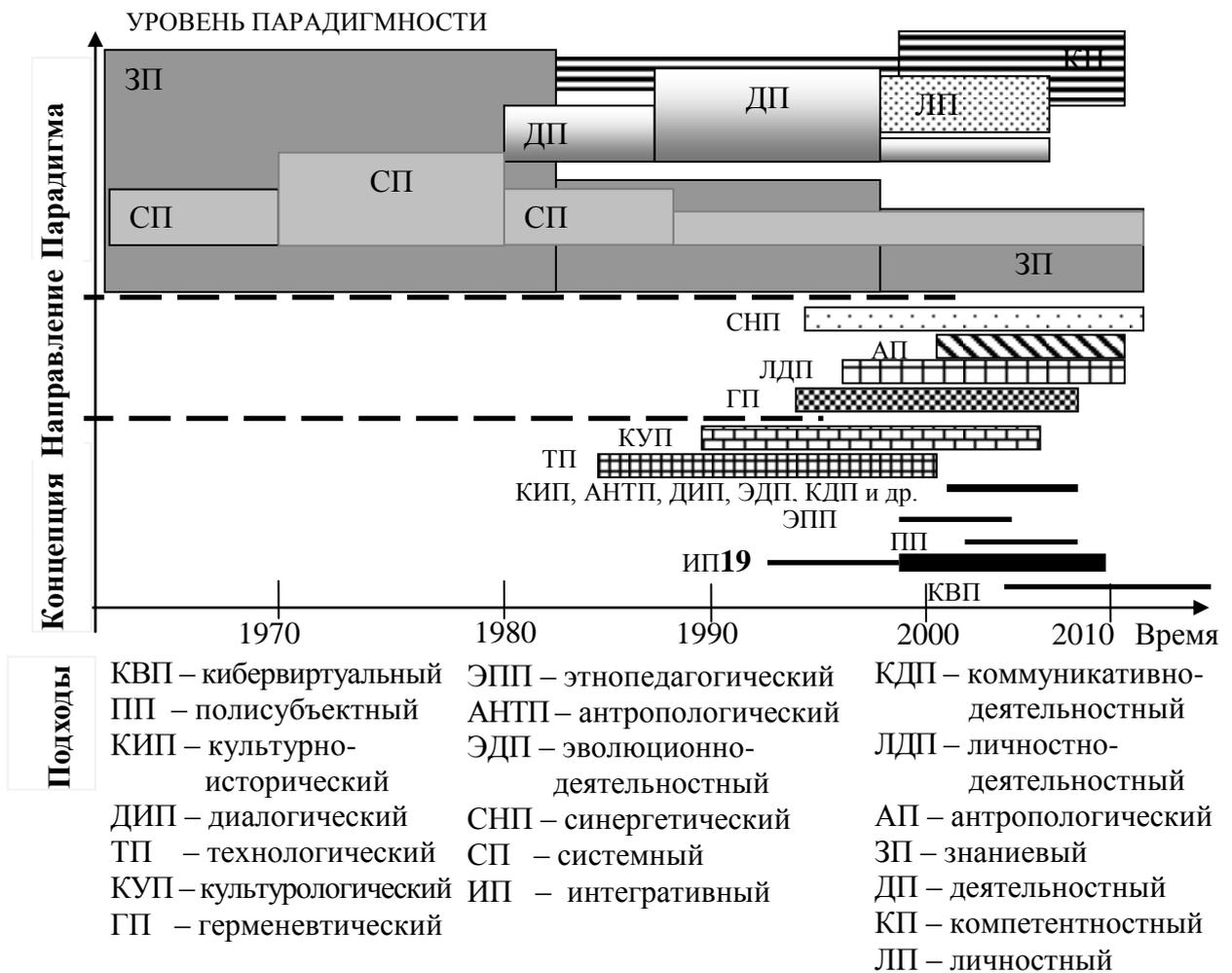


Рис. 3.2. Методологические подходы в педагогике: уровни парадигмности

Особенностью этнопедагогического подхода является то, человек живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с чем, по замыслу разработчиков подхода, должно происходить единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. Личностный подход признает человека как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Присутствует примат уникальности личности, выражающейся в интеллектуальной нравственной свободе, праве на уважение. В антропологическом подходе используются данные всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Коммуникативный подход направлен на развитие у студентов умения практически пользоваться реальным, живым языком и призван обучать не манипулированию языковыми средствами, а осознанному соотношению

этих структур с их коммуникативными функциями. Коммуникативный подход, как процесс коммуникации, в обучении открывает широкие перспективы; требует рассмотрения языка не только с точки зрения языковых структур, но также с учетом выполняемых коммуникативных функций.

Компетентностный подход (КП) предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности.

Парадигмными признаются знаниевый и компетентностный подходы (они отражены в верхней части рисунка; протяженность и размер площади выделенного фрагмента обозначают мощь и значимость подхода, которые определяются степенью разработанности данного подхода, созданием научной школы и практическими результатами в образовательной практике). Высокий уровень развитости информационной инфраструктуры является одним из условий заявки государства на мировой авторитет [3]. Капитализация человеческого фактора и формирование общественного капитала напрямую зависят от способности индивидов и сообществ к освоению и восприятию инноваций [4]. Недостаточно развитый данный уровень, а также уровень системы образования могут негативно сказаться на «развертывание» нового парадигмного подхода. Только взаимодействие всех ветвей власти, направленное на выработку доктринальных документов, может привести к развертыванию парадигмного подхода. Наличие национальной идеи (НИ) является чрезвычайно важным условием развертывания нового парадигмного методологического подхода в образовании. В понятие «национальная идея» вкладываются различные смыслы, в большинстве своем они весьма спорные; даже те, которые, казалось бы, сформулированы серьезными учеными, до сих пор не получают всеобщего признания [5]. Тем не менее, для дальнейших рассуждений нужны базовые формулировки, и мы будем оперировать таковыми: национальная идея – слоган, в котором выражены цель и смысл бытия этноса в настоящем и будущем с учетом прошлого исторического опыта [6]. И.Вакс пишет, что «Нация не может существовать длительное время без национальной идеи – лишенная такого ориентира интеллектуальная элита и власть неизбежно заведут народ в тупик. Поэтому, разумная власть в первую очередь должна быть заинтересована в наличии ясной, четкой, судьбоносной для нации, понятной и признанной большей частью населения страны национальной идеи, закреплённой в Конституции, Декларации Независимости и в Государственном гимне. Эта НИ пропагандируется средствами массовой информации, деятелями

литературы и искусства, на ней воспитывается подрастающее поколение в духе патриотизма - любви к своему народу и своей Родине, готовности защищать ее территориальную целостность и способствовать ее процветанию» [7].

Накопление знаний и нахождение способов их передачи последующим поколениям – одна из главных задач человечества. Парадигмный подход – мощный инструментарий для решения данной задачи. Но без оплодотворения его национальной идеей невозможно выстраивать стратегии выживания нации. В царской России было все: и идеологема («православие, самодержавие, народность») и методологический (знаниевый) подход в образовании для подготовки работников под нужды империи. Царское правительство отказалось от политики ассимиляции нерусских народов с ликвидацией этнического разнообразия. С. Кара-Мурза пишет, что в царской России не было этнических чисток, в империи не создавался американоподобный «этнический тигель», сплавляющий этносы в новую нацию, не было и апартеида, закрепляющего части общества в разных цивилизационных нишах. В России не велась деятельность по насильственной христианизации народов (за исключением небольших отрезков истории) [8], в отличие от многовековой агрессивной западной религиозной политики.

В отчете «Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833–1843», опубликованном в 1864 году, гр. С. Уваров писал: «Посреди быстрого падения религиозных и гражданских учреждений в Европе, при повсеместном распространении разрушительных понятий, в виду печальных явлений, окружавших нас со всех сторон, надлежало укрепить отечество на твердых основаниях, на коих зиждется благоденствие, сила и жизнь народная; найти начала, составляющие отличительный характер России и ей исключительно принадлежащие... К счастью, Россия сохранила теплую веру в спасительные начала, без коих она не может благоденствовать, усиливаться, жить... Самодержавие составляет главное условие политического существования России... Спасительное убеждение, что Россия живет и охраняется духом самодержавия сильного, человеколюбивого, просвещенного, должно проникать народное воспитание и с ним развиваться. Наряду с сими двумя национальными началами, находится и третье, не менее важное, не менее сильное: народность... Неуместно было бы противиться этому периодическому ходу вещей; довольно, если мы сохраним неприкосновенным святилище наших народных понятий; если примем их за основную мысль правительства, особенно в отношении к отечественному воспитанию. Вот те главные начала, которые надлежало включить в систему общественного образования, чтобы она соединяла выгоды нашего времени

с преданиями прошедшего и с надеждами будущего, чтобы народное воспитание соответствовало нашему порядку вещей... Просвещение настоящего и будущего поколений, в соединенном духе этих трех начал, составляет ... одну из лучших надежд и главнейших потребностей времени и тот священный труд, который доверенность Вашего Величества возложила на мое усердие и рвение» [9]. Эти слова царского министра народного просвещения актуальны и ныне. Лозунг «За веру, царя, и Отечество!» как нельзя кстати ложился на вышеназванную триаду и соответствовал первым строкам гимна «Боже, Царя храни, сильный державный...». Кстати, подобно гр. С. Уварову, П. Чаадаев также считал, что Россия не принадлежит и не может принадлежать европейской цивилизации. Подобно девственным аборигенам она оказывается способной позаимствовать у нее лишь «дурные понятия и губительные заблуждения» [10]. Петр I не раз повторял, что Россия – это не царство, а часть света. Уникальность России ощущали и поддерживали многие россияне. Выражение «Россия – шестая часть света» принадлежит журналисту, редактору и издателю «Отечественных записок» А. Краевскому, который использовал это словосочетание, выступив в 1837 году со статьей в «Литературных прибавлениях» к «Русскому инвалиду». В веке двадцатом уже С. Есенин писал: «Я буду воспевать / Всем существом в поэте / Шестую часть земли / С названьем кратким «Русь» (из поэмы «Русь Советская», 1924) [11].

В СССР, пришедшим на смену Российской империи, вместе с лозунгом «Вперед к победе коммунизма – светлому будущему всего человечества» также существовала своя триада «партийность – светлое будущее – дружба народов», полностью нашедшая себя в гимне государства. Методологическим основанием образовательных процессов выступал знаниевый подход (ЗП). В конце 80-х прошлого века М. Горбачев резко сменил национальную идею «мутным» лозунгом «перестройки». Идеологически обезоруженный народ был брошен в бандитское капиталистическое прошлое самого низкого американского пошиба и не мог противостоять криминализации и олигархизации общества. Страна в условиях изоляции была вынуждена искать любые контакты, и Запад приоткрыл двери так называемого «Болонского клуба», на самом деле оказавшись ловушкой. Отечественное образование, отказавшись от ЗП и от вроде набирающего силу деятельностного подхода (ДП), стало переходить на рельсы компетентностного подхода (КП), тем самым выстроив себя в англо-саксонский фарватер. Естественно, такое положение дел не могло долго устраивать набравшее силу государство. Поиски национальной идеи для новой России продолжались все последние годы. Понимая важность вопроса, правительство РФ в 2013 году утвердило

федеральную целевую программу на 2014–2020 годы, которая так и называется «Укрепление единства российской нации...», выделив на ее развитие 4,6 млрд. рублей. Кратко сформулировал НИ России В. Путин – это патриотизм и благосостояние, гарантированные государством. Остановимся на данном вопросе подробнее.

Сейчас в России нет царя, но есть президент – гарант целостности и безопасности государства; нет самодержавия, но есть вертикаль власти, скрепленная разными властными структурами; нет огосударствления церкви, но есть равноправие религий и терпимость; нет советского народа, но существует многокультурная народность, есть понимание того, что граждане одного государства представляют общность, основанную на единых принципах и ценностях – одной территории проживания, языка общения и обучения, взаимодополнения народов и их взаимопонимания. Попробуем взглянуть на некоторые национальные идеи через призму классических для теории государствогенеза «общественных ценностей», «государства», «народа» [12]. Данные три компонента важны еще и потому, что чаще всего присутствуют в гимнах различных стран, лозунгах, призывах, выраженных на государственном уровне [13–19].

Из таблицы 3.4 видно, как ошибся М. Горбачев со своей формулировкой НИ, что, в конце концов, привело к неприятию ее народом. Также видно, что государства, имеющие четкие и ясные НИ, являются лидерами на глобальном игровом поле образования – это США, Германия, Израиль. Чего не скажешь, например, о Китае и России. Китай, кстати, занимает первое место в мире по числу студентов, обучающихся в других странах. В России пока нет единства по вопросу о собственной НИ. Верховная власть пытается заполнить образовавшийся вакуум, усиленно раскручивая в СМИ и т.д. такую категорию как «успешность». Территория России – колыбель духовности мирового формата. И православие, и коммунизм – категории духовного порядка. Чего не скажешь про Европу, съедаемую в средневековье (скажем, тысячу лет назад) вшами, убиваемую чумой и голодом, потонувшую в бескультурье и невежестве, решающую «научные вопросы» вроде: «А сколько чертей находится на острие иглы?» (и опять же – сколько?, а не почему? или как?). В это же время наши предки мало болели, были чистоплотны, обладали достаточной грамотностью (писали же письма друг другу на берестяных грамотах). А значит, была эффективная система обучения, результаты которой проявлялись на бытовом уровне. А это дорогого стоит. Таких результатов в условия «медленного» средневековья в одночасье не получишь. Не получишь и за одно поколение, и за два. Тут столетия нужны. Это может означать наличие на нашей территории высокой культуры, гуманитарного образования как минимум полторы-две тысячи

лет назад. А «успешность» – категория явно рыночная – кто-то успешнее, кто-то нет; успешность за счет других; успешность не всегда честным путем достигается.

Таблица 3.4

Идеологемы России, Германии, США, Китая, Израиля

| Государство/Источник | КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА ТРИАДЫ | | |
|--|--|---|--|
| | ЦЕННОСТИ | ГОСУДАРСТВО | НАРОД |
| Московия | Православие | Москва – третий Рим | Православные |
| Российская империя, гр. С. Уваров, сер. XIX в. | Православие | Самодержавие | Народность |
| Германия, сер. XX в. | Национал-социализм | Третий рейх / Германия превыше всего | Арийское превосходство |
| Германия, конца XX века | Единство, право и свобода | Земля отцов превыше всего в мире | Немцы возрождаются из руин |
| СССР, 20–70 годы XX в. | Партийность | Светлое будущее | Дружба народов |
| СССР, М.Горбачев | Ускорение / Гласность | Перестройка | Дружба народов |
| Россия, А. Дугин, конец XX - начало XXI в. | Державность | Россия – отдельная цивилизация. Интеграция в Евразийское пространство | Сгармонизированные народы |
| Россия, Г.Зюганов, конец XX – начало XXI в. | Справедливость | Народовластие | Дружба народов |
| Россия, В.Путин, нач. XXI в. | Благосостояние | Вертикаль власти | Единство |
| Россия, Д. Медведев, начало XXI в. | Успешность | Устойчивость властных структур | Единство |
| США | Богоизбранность | Глобальный экспансионизм | «Плавильный котел» |
| Китай | Конфуцианство, легизм, даосизм (народное благосостояние) | Клановость (народовластие) | Государствообразующая роль народа хань |
| Израиль | Богоизбранность, соблюдение заповедей Торы | Восстановление Храма, Независимости и Еврейского государства | Сплочение нации |
| Постимперия – РФ нач. XXI в. (Новая редакция гр. С. Уварова) | Терпимость | Единовластие | Единство |

Сейчас не для кого нет секрета в том, что Россия, растерявшая свои позиции с распадом СССР, стремится восстановить свое (далеко не имперское) евразийское статус-кво. Считается, что для развития России в целом и системе государственного управления образованием в частности, прежде всего, необходимо проникнуться духом державности. М. Грищенко указывает, что это означает наличие твердой политической воли и способности мыслить государственными и историческими масштабами, наличие исторической ответственности, понимание того, что «нация рождается в ходе поступательной государственной политики». При этом речь идет о необходимости государственного мышления, синонимами которого являются словосочетания «мыслить по государственному», «государственный масштаб мышления», «государственный стиль мышления», «государственное сознание» и т.д. [20].

В дореволюционной России и в Советском Союзе образование и воспитание шли нога в ногу, они были неразделимы. В СССР была продуманная политика в области среднего и профессионального образования – при массовом строительстве школ, профтехучилищ, техникумов, вузов, последние выполняли роль социального резерва строителей светлого будущего. Октябрята, пионеры, комсомольцы, молодёжные строительные отряды – это была стройная и продуманная система. Поведение обучающегося вне пределов учебного заведения тоже учитывалось, иногда больше, чем успеваемость. Сегодня воспитание и тесно связанная с ним тема патриотизма опять становятся значимыми. Достаточно посмотреть вокруг, и увидишь, сколько внимания уделяется воспитанию молодёжи: сайты «Сильная Россия сегодня», «Война и мир»; СМИ «Однако», «Голос России», «24 часа», «Russia Today», «Кольцо патриотических ресурсов», «Мы россияне»; молодежные форумы «Таврида 2016 на Байкальской косе», «Территория смыслов на Клязьме», «Балтийский Артек»; блогосфера Н. Старикова, Н. Шипилина, Е. Фёдорова и др., виртуальный клуб «Суть времени» С. Кургиняна – это только немного из многообразия [21].

Призрак национальной идеи (НИ) бродит по России. Писатели, журналисты, общественные деятели вбрасывают в информационное поле своё видение НИ или её компонентов. У М. Веллера – это хорошо жить в процветающей стране [22]. М. Шевченко выдвигает формулу «СССР» – солидарность, свобода, справедливость, развитие [23]. В. Лавров говорит, что у России особая миссия – спасти человечество. Чтобы спасти, нужна сила, стойкость и вера в правоту дела, отсюда НИ – «Сильная Россия» [24]. Всероссийский конкурс по поиску национального девиза выявил

следующих лидеров: «Закон. Справедливость. Процветание», «Русские не сдаются», «Россия – это народ», «Россия с Богом, Россия в каждом из нас», «Державность, демократия, духовность».

Первые лица, конечно, должны быть озабочены поиском компонентов НИ (вспомним, хотя бы графа С. Уварова с его знаменитой триадой). Если провести контент-анализ ключевых слов из лозунгов ведущих партий России, то у «Единой России» в целом получается «единство», «успешность»; у «Справедливой России» - «справедливость», «мирное небо»; у «КПРФ» «мир», «труд», «справедливость»; у ЛДПР – «чтобы всем было хорошо» (в расчет не берётся предвыборный лозунг ЛДПР – «Консерватизм, патриотизм, свобода!», состоящий, на наш взгляд, из некорректно сочетаемых элементов). Партийные лозунги как нельзя кстати отражают настроения электоратов со своими предпочтениями компонентов национальной идеи, которую можно выразить следующей объединяющей формулой: **«Единство, Справедливость, Мир»**.

Для всех заинтересованных людей можем предложить трёхчастную структуру НИ, состоящую из стратегического, тактического и оперативного уровней, которые могут меняться в зависимости от государственных или иных важных нужд. Таким образом, НИ превращается в триаду триад (без всякого пафоса и издёвки) (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Три уровня НИ (оперативный уровень – фрагмент)

Можно проследить связь НИ с патриотизмом. Вообще, может ли патриотизм быть национальной идеей? Как заметил Ю. Вяземский, патриотизм - это иммунная система любого общественного организма [25].

Патриотизм – это высокое чувство, НИ – по большому счёту, это лозунг, а его наличие указывает на качество зрелого общества. Чувство патриотизма – вечно, оно то затухает, то снова возгорается. НИ – может полностью меняться в зависимости от вызовов. Но связь есть, и она фундаментальная (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Связь НИ с патриотизмом

Национальную идею можно рассматривать как собрание идеологем (собрание идеологических лозунгов) для противостояния вызовам. Внешние и внутренние угрозы создают особый градус кипения настроений, приводящий к консолидации общества, что является одним из условий появления компонентов НИ. Внешние враги, разрушение образования, покушение на историю, терроризм, киберпреступность, распад государства, обнищание трудящихся, дороговизна медицины, маленькие пенсии, наркомафия, неуверенность в завтрашнем дне, пятая колонна, бандитизм, неприкосновенность элит, взяточничество и казнокрадство и т.д. – вот неполный список того, о чём думает народ [26]. Общество должно созреть для того, чтобы иметь свою НИ. Компонентно или цельно она может быть спущена сверху только в том случае, если пойдет в унисон с чаяниями российской нации.

Источники:

1. Кудakov О.Р. Методологические подходы в педагогике: вектор парадигмальности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития (г. Казань, 26–27 марта 2009 г.). – Казань. 2009. – С. 122–127.

2. Кудakov О.Р. Эволюция методологических подходов в профессиональном образовании (логико-исторический анализ) / Проблемы педагогического прогнозирования и выбора моделей развития в профессиональном образовании: сборник статей / [В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина, О.Р. Кудakov, Р.А. Нуруллин, А.В. Чугунов, Р.Г. Халитов, В.Н. Иванова] под ред. В.С. Щербакова. – Казань: Изд-во «Данис». 2013. – 122 с. – С. 55–68.

3. Словарь терминов. Социология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.su/rus/teaching/sociology/dic.html> (дата обращения: 16.03.2014).

4. Жигунова А.В. Проблемы формирования кадрового потенциала ОАО «РЖД» // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 45.

5. Баграмов Э.А. Национальная идея: опыт историко-политологического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ispr.ru/BIBLIO/JURNAL/Evra/eurasia050102bagram.htm (дата обращения 04.03.2006).

6. Современный философский словарь / под общ. ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кемерова. – Лондон: Издательство «ПАНПРИНТ». 1998.

7. Вакс И. Национальная идея – США, России, Израиля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://world.lib.ru/w/waks_j_e/nacidea.shtml (дата обращения: 16.03.2014).

8. Кара-Мурза С.Г. Государственная политика нациестроительства в современной России // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 64.

9. Уваров С.С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833-1843. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_desatiletie_ministerstva.html (дата обращения 02.05.2014).

10. Зорин А. Уваровская триада и самосознание русского интеллигента. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/uspen/04.php (дата обращения 14.05.2014).

11. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Второе издание / Автор-составитель В.В. Серов. – М.: Локид-Пресс. 2005. – 852 с.

12. Багдасарян В.Э. Национальное государство через призму идеологий // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 91.

13. Зорин А. Идеология «православия – самодержавия – народности» и ее немецкие источники // В раздумьях о России [Сб. статей]. – М. 1996; Зорин А. Идеология «православия – самодержавия – народности»: опыт реконструкции // Новое литературное обозрение. – М. 1997. № 26. – С. 106–117.

14. Национальная идея США. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusrand.ru/analytics/natsionalnaja-ideja-ssha> (дата обращения: 16.03.2014).

15. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Национальная идея Китая / «Высшие ценности Российского государства». Серия «Политическая аксиология». Научная монография. – М.: Научный эксперт. 2012. – С. 297–302. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rossiyanavsegda.ru/read/812/> (дата обращения: 16.03.2014).
16. Усова Е.Ю. Национальная идея государства Израиль // Полития. 2004. № 2. – С. 129–148.
17. Галкин А.А. Метаморфоза немецкой национальной идеи // Национальная идея: история, идеология, миф. – М., 2004. – С. 110–113.
18. Национальная идея: история, идеология, миф / Отв. ред. Г.Ю. Семигин. – М.: Современная экономика и право. 2004. – 600 с.
19. Дугин А. Евразийский Путь как Национальная Идея // Евразийское обозрение. 2003, № 9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.evrazia.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1324>
20. Грищенко М.Ю.. Идеология общественного развития России // Власть, 2007. № 10.
21. Информационно-аналитические материалы о деятельности общественных объединений по патриотическому воспитанию молодежи / Сост. З.Н. Калинина, Е.В. Декина, С.В. Пазухина. / Под общ. ред. Н.А. Шайденко. М., 2010. – 134 с.
22. Веллер М. Кто мы и куда идем? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня-5июля, 2016) С. 8–9.
23. Шевченко М. Свобода, справедливость, православие? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня–5 июля, 2016) С. 8–9.
24. Лавров В. Куда идём? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня-5июля, 2016). – С. 8-9.
25. Полупанов В. «Мы очень терпеливы»: Юрий Вяземский о Сталине, поколении ищущих и национальной идее // Аргументы и факты, № 28 (13–19 июля, 2016). – С. 3.
26. Кудаков О.Р. Национальная идея и парадигмный подход в образовании // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2014. № 2 (21). – С. 46–59.

3.3. Кибервиртуальное пространство и образование

В заключительном параграфе мы рассмотрим кибервиртуальное пространство и постараемся ответить на основные вопросы, охватывающие появление новой методологической новации – кибервиртуального подхода (КВП). Развитие цивилизации на стыке

тысячелетий характеризуется новыми витками борьбы за сферы влияния в мире на фоне расширяющегося процесса глобализации; зарождением основ качественно нового информационного общества. Компьютеризация мира стала составной частью эволюции многих сфер общественной жизни, где произошел функциональный рост способов применения компьютера как универсального устройства, которое может использоваться ради труда, бизнеса, обучения и развлечений.

Вместе с компьютеризацией происходит проникновение виртуального в политику, науку, искусство, коммуникации, практически во все стороны жизни (кибервойны и тотальная слежка; вытеснение эмпирического познания моделированием с помощью информационно-компьютерных технологий; 3D и аватары, цифровое телевидение, электронная связь, мультимедиа, компьютеры вообще). Понятия с основой «виртуал» вошли в обиход и употребляются в различных сочетаниях: «виртуальный университет», «виртуальные деньги», «научная виртуалистика», «кибервиртуальное пространство» и т.д., а в целом «виртуализация» - как создание параллельного пространства (объектов) с помощью технических средств.

Феномен виртуальности активно рассматривался как зарубежными, так и отечественными учёными. В России одной из первых появляется работа Н.А. Носова «Психологические виртуальные реальности» (1994 г.); и далее последовали публикации С.С. Хоружего «Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности», Л.А. Микешинной и М.Ю. Опенкова «Новые образы познания и реальности», а также по онто-диалогическому подходу и др. [1]. Д.В. Иванов выделил следующие возможности виртуальной реальности: нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного); условность параметров (объекты искусственны и изменяемы); эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования) [2].

Данные возможности позволяет создавать ощущение пребывания в каком-то реальном мире, хотя мир этот создаётся за счет техники и технологий. По И.А. Негодаеву обыденное восприятие окружающего пространства подменяется вполне тождественными ощущениями в новом пространстве за счёт интерфейса, компьютерной графики, звука, тактильных устройств. У пользователя при входе в технологическое «зазеркалье» не только сохраняются возможности наблюдать его и переживать там, но и воздействовать на него, используя богатый арсенал подручных средств [3].

В.Ф. Иванов отмечает, что современные информационно-компьютерные технологии (ИКТ) позволяют вести речь о создании особого мира – кибервиртуального пространства, в котором реализуется эффект почти полного присутствия в нём и являющегося по сути новой альтернативой проживания человечества [4].

А.А. Петренко-Лисак пишет, что человек, осваивая кибервиртуальное пространство, привносит в него себя самого, собственное состояние и направленность своего сознания. Поэтому приставка «кибер» указывает на четкость и управляемую функциональность, заданную пользователем на основе ИКТ. По её мнению кибервиртуальное пространство (КВПр) – результат человеческого воображения и творческой фантазии (как источников виртуального) и научно-технических знаний, использованных на практике и воплощенных в физические объекты (ПК, мобильные устройства и мультимедийные технологии), представленный системой с внутренними социально-техническими закономерностями процессов связи между социальными субъектами и объектами и управление этими процессами в рамках социальной и технической эволюции социума. КВПр содержит свою систему и практику, законы, требования и структуру взаимоотношений; обладает аутентичным аппаратом субстанциональности и управления [5].

С.В. Коловоротный, характеризуя свойства системы виртуальной реальности, говорит о возможности изменять информационные потоки, комбинировать, а также генерировать новые. Виртуальная реальность с ее способностью моделирования любой ситуации может служить средством приобретения и закрепления жизненных умений, а также навыков общения и жизнедеятельности в социуме [6].

Фактический симбиоз человека и ИКТ, однако, может иметь и негативные последствия, ибо и в данном случае Добро не может существовать без Зла. И здесь человеческие «возможности», поистине, не знают границ. К числу наивысших опасностей, связанных с КВПр, относится информационный терроризм. Под этим термином В. Петухов понимает: 1) использование информационных средств в террористических целях - угрозы применения физического насилия в политических целях, запугивания и дестабилизации общества и таким образом оказания влияния на население или государство; 2) действия по дезорганизации автоматизированных информационных систем, создающие опасность гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба либо наступление иных общественно опасных последствий, если они совершены в целях нарушения общественной безопасности, устрашения

населения либо оказания воздействия на принятие решений органами власти, а также угроза совершения указанных действий в тех же целях. Деятельность компьютерных кибергениев, осуществляющаяся в формате информационно-психологических войн, приводит к дискредитации политических институтов власти, подрыву доверия к ним у населения, трансляции угрозы вывода из строя ключевых информационных систем жизнеобеспечения, ставящих общество на грань катастрофы [7].

Но не только благодаря хакерам существуют опасности в КВПР, они являются лишь инструментом борьбы, за которой, подчас стоят государственные институты. Например, по свидетельству А. Елякова, в США действует директива, обязывающая правительство разрабатывать нормы и правила ведения кибервойн и предписывающая создание технологий проникновения и разрушения компьютерных сетевых систем противника. Он пишет, что в межгосударственных конфликтах будут задействованы неисчерпаемые возможности ИКТ и телекоммуникационных средств для превентивного выведения из строя управляющей инфраструктуры противника, а также нейтрализации мозговой активности персонала [8].

Реализацию данной директивы можно увидеть в создании вокруг непосредственных границ России сети центров кибербезопасности стран НАТО в городах Таллинне (Эстония), Варшаве и Бялобжеги (Польша), Риге (Латвия), Вильнюсе (Литва). Значительное количество военных конфликтов началось именно с воздействия на информационные ресурсы, которые способны создать необходимое мнение, подготовить платформу для открытого вооруженного противостояния [9].

Использовать КВПР могут различные организации, скажем, НПО любителей шахмат, молодежное движение «габберов», правозащитная общественность, маргинальная религиозная секта [10] вплоть до такой виртуальной структуры, как так называемый «Болонский процесс», и они вполне могут быть элементами опасной подрывной игры, при том, что большинство участников об этом не будут и догадываться. Повальные исследования толерантности, национальной идентичности, аспектов квазикомпетентностного подхода и т.п. отвлекают умы отечественных ученых, и вместо решения насущных задач образования они углубляются в искусственно создаваемые западными грантодателями лабиринты. Фундаментализация образования как один из основных принципов знаниевой парадигмы фактически пала под натиском компетентностного подхода (КП), усиленно продвигаемого англо-саксами, и который прежде всего ориентирован на подготовку обучающихся к работе в рыночных условиях. Отечественная педагогическая школа зиждилась на совершенно

иных принципах и основной упор ставила на формирование системы знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности, построение научного миропонимания обучающихся. С этой точки зрения освоение КП отбрасывает российское образование на несколько веков назад с целью освоения чуждого по ментальным соображениям опыта.

Эти и многие другие факторы заставляют задуматься о защите национального суверенитета Российской Федерации. О.В. Дубровин отмечает, что в стратегии кибербезопасности России, в частности, заложены: организация национальных учений в области кибербезопасности с участием военных подразделений, правоохранительных органов, государственных органов, а также руководства критически важных объектов; разработка и принятие государственных стандартов кибербезопасности Российской Федерации, а также реализация механизмов их регулярного пересмотра в соответствии с лучшими мировыми практиками и новейшими технологиями; пересмотр квалификационных требований к государственным служащим в области информационных технологий с учётом современных тенденций отрасли [11].

Для создания российской кибербезопасности необходимы условия. К ним можно отнести наличие: IT-структур, входящих в число мировых лидеров; талантливых IT-работников, способных не только к вскрытию запретного доступа, но и к созданию нового софта, требующего высочайшего уровня математической подготовки и знания наиболее сложных языков программирования. Российские наработки по этому направлению признаны во всем мире. В Докладах Изборского клуба отмечается, что МФТИ (ГУ), МГУ им. М. Ломоносова, МГТУ им. Н. Баумана, НИЯУ МИФИ, Санкт-Петербургский государственный университет, Ульяновский государственный технический университет, Казанский государственный университет и другие вузы являются признанными центрами, осуществляющими подготовку алгоритмистов, разработчиков и программистов мирового уровня, которые почти каждый год выигрывают мировые первенства по программированию среди университетов [12]. Склад ума россиян как нельзя кстати соответствует данному виду деятельности, где нужны воображение, фантазия, парадоксальность мышления в совокупности со сказочной способностью бесконечно долго просиживать на одном месте. Использование в образовательных процессах современных достижений может явиться ускорителем для раскрытия ментальных возможностей человека и привести кардинальные изменения в процессы обучения и воспитания [13]. Скажем, в эксперименте, проведенном С.В. Коловоротным, дети ведут себя подобно ученым на другой планете, занятых исследованием местной флоры, фауны, природных явлений. В результате обучаемость «ученых» шла намного быстрее, чем на традиционных занятиях [6].

Б. Гейтс в книге «Дорога в будущее» предрекает появление в ближайшее время классов с виртуальной реальностью. Всё это не может не сказаться на распространение новой парадигмной педагогики, основанной на ИКТ и адаптированной к реалиям сегодняшнего дня.

С середины XX века можно было наблюдать появление ряда подходов к обучению человека, основанных на принципах кибернетики. Среди них: программированное обучение (В.П. Беспалько, Б.Ф. Скиннер и др.); нейросетевая педагогика (М.М. Бонгард); кибернетическая концепция обучения (С.И. Архангельский, Л.Б. Ительсон и др.); кибернетическая дидактика (Ф. Хайманн и др.); информационная педагогика (А.А. Виноградов, В.И. Солдаткин и др.). Киберонтологический подход, описанный В.А. Плешаковым, В.К. Обыденковой и др., в образовании может позволить педагогам ориентироваться на виртуальную аудиторию, а обучающимся – получать знания дистанционно. Кроме того, он направлен на формирование необходимых компетенций (в том числе и киберкомпетенций) средствами ИКТ [14].

Формирование киберкомпетенций целесообразно начинать с изучения пропедевтических курсов, которые должны включать в себя подготовку к освоению КВПР с учетом применения широкого спектра достижений в области ИКТ. Можно предложить модули, включающие освоение: 1) интерфейсов «человек-машина» (компьютеры, телефоны, сканеры, телевизоры, дисплеи, принтеры, цифровые фотоаппараты, автоматические кассовые аппараты и банкоматы, персональные вычислительные «помощники» – электронные записные книжки и т.д.); 2) коммуникационных каналов (сети Интернета, местные сети, линии телефонной связи, коммутаторы, коаксиальные кабели, волоконная оптика, спутники и системы обеспечения сетевых телефонных аппаратов); 3) устройств обработки информации (компьютерное оборудование – серверы, рабочие места программистов и прикладного софта); 4) устройств памяти (винчестеры, диски, флэш-карты и др.) [7]. Пространства, создаваемые с помощью новейших средств, предоставляют возможности не только для получения нового знания (виртуальные музеи, виртуальные библиотеки), но и для непосредственного вхождения в образовательные процессы, находясь в любой точке Земли (или пока что около неё) – путем создания виртуальных аудиторий (классов) с виртуальными/реальными преподавателями, в которых может проходить обучение с реальными учащимися или с их аватарами.

Источники:

1. Кирюшин А.Н. Виртуальная реальность: методологические традиции и инновации исследования // Вестник Военного университета. 2009. № 4 (20). – С. 75–80.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
3. Негодаев И.А. На путях к информационному обществу. – Ростов-на-Дону.: Изд. ДГТУ, 1999. – 247 с.
4. Иванов В.Ф. Интернет и виртуальная реальность // Материалы Connect-universum 2012 14 мая 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://connect-universum.com/blog/connectuniversum2012_ru/31.html (дата обращения 06.09.2014).
5. Петренко-Лисак А.О. Соціальні детермінанти кібервиртуального простору: дис. ...канд. соціологічних наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2007.
6. Коловоротный С.В. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством журнала: 2003, № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2892> (дата обращения 09.10.2014).
7. Петухов В. Интернет и «информационный терроризм» // Свободная мысль. 2008. № 1 (1584). – С. 169–180.
8. Еляков А.Д. Информационные технологии и современная война. Реф. сб. – М., 2002. – С. 74–75.
9. Вуячич В. Кибервойска НАТО окружают Белоруссию // Информационное агентство REX [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iarex.ru/articles/52289.html> (дата обращения 16.02.2016).
10. Дугин А.Г., Коровин В.М., Бовдунов А.Л. Сетевые войны // Доклады Изборского клуба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dynacon.ru/content/articles/2319/> (дата обращения 04.12.2013).
11. Дубровин О.В. К вопросу государственной кибербезопасности // Вестник УрФО. Безопасность в информационной сфере. 2013 № 3(9). – С. 28–32.
12. Цифровые войны: XXI век. Экспертный доклад Е. Лариной и В. Овчинского // Доклады Изборского клуба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dynacon.ru/content/articles/2320/> (дата обращения 27.07.2014).
13. Федосов А.Ю. Теоретико-методологические и методические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ. – М.: Издательство РГСУ, 2008. – 240 с.

14. Обыденкова В.К. Предпосылки становления киберпедагогике как науки XXI века // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства: электронный научный журнал. 2015. № 2(10), декабрь. С. 86–103. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberspace.pglu.ru/> (дата обращения 03.03.2016).

Выводы по главе 3

1. Методологический подход представляет собой совокупность методов, принципов, технологий и др., объединенных в систему на интегральной основе. Внутри любого подхода действуют различные интеграционные механизмы. При рассмотрении подходов, связанных с производными от слова «интеграция», следует учесть, что, например, «интеграционный подход» позволяет выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем; а «интегративный подход» выступает как средство построения педагогических моделей на основе объединения этих систем. И очень трудно понимается в данном ряду подходы с названиями – «интегративно-компетентностный», «интегративно-модульный» или, например, «интегративно-целостный», предполагающий рассмотрение педагогических явлений как целостных образований. А что, они могут быть половинчатыми?

Что касается компетентностного подхода, то он отражает попытку выйти на новый уровень оценки результатов образования. Отказ от жесткого нормирования содержания образования и предоставление больших свобод учебным заведениям предполагает совершенно другой уровень самоорганизации вузовских коллективов, другую культуру проектирования требований и целей образования. Очевидно, что обеспечить формирование ОКК и ПК может не каждый вуз, и, следовательно, следующим шагом должна быть массовая переподготовка преподавательского состава и внедрение в управление новых систем контроля качества. Если этого не произойдет в ближайшее будущее, то, скорее всего, неизбежно пришествие на смену квазикомпетентностному подходу нового парадигмного подхода.

2. При рассмотрении связки «национальная идея – парадигмный подход» возникает риторический вопрос – а способна ли нация осуществить самостоятельно смену образовательной парадигмы? Идея Л.Гумилева о пассионарности наций была основана на анализе периодов расцвета и падении великих империй (в т.ч. Римской, Византийской). Активная способность нации к расширению, к движению вширь, к сотворению нового, по мнению ученого, ограничена временным отрезком примерно в тысячу лет. На наш взгляд, дело не столько

во временном характере потери нацией пассионарности, сколько в ее способности к самогенерации, потеря которой и может привести нацию к краху. На «живучесть» самогенерации пассионарности влияют такие внутренние и внешние факторы, как распространение опасных болезней (вследствие массовой потери иммунитета), частое собственное инициирование войн, внешние военные, информационные агрессии, идеологические диверсии, приводящие к деградации национальных идей, разложению умов, зомбированию, нестабильности. Отсюда должны быть активированы мероприятия, осуществляемые на государственном уровне, по защите здоровья и поднятию духа нации, по сплочению народов, проживающих на единой территории; и должна быть четко сформулированная стратегия развития государства, в том числе и в сфере образования.

3. На фоне увлечений молодёжи кибервиртуальностью теряется важность фигуры преподавателя как побудителя и созидателя образовательного процесса. Всё более и более молодые люди выражают недовольство «отсталостью» преподавателей – не умеют пользоваться гаджетами, не «сидят» в соцсетях, занятия превращают в монотонное говорение – пусть уж лучше роботы дистанционно обучают, зато какая экономия времени и средств! Если вектор развития человечества будет устремляться в сторону приспособленчества к кибервиртуальности, то преподавательский труд, возможно, кардинально поменяет своё содержание. Уже и прощай, товарищ А. Коменский со своей «Дидактикой», и гуд бай, господин Д. Локк со своим «джентльменством». Великолепно вышколенные киборги пробьют себе дорогу через горы преподавательских костей. А затем и роботов отправят на «свалку». Это сделают кибервиртуальные аватары, готовые в реальном изображении всплыть где угодно и когда угодно, и что самое главное – в любом желаемом и почти осязаемом обличье. Никто не будет жалеть преподавательский труд. Плакать будут над умирающим в электронной коробочке тамагочи, смеяться над убитым в соседнем подъезде покемоном. И что тогда сможет предпринять преподаватель, чтобы выстоять в конкурентной борьбе с наступающими на его пятки киборгами и на астросом аватарами? Взывать к поросшей информационной сетью родовой памяти и кричать: «Я живой, а они нет! Ты – часть природы, а не гаджет и не дырка от бублика!». Живой преподаватель – это как глоток свежего воздуха для подключенного к искусственному дыханию подопытного пациента. Выживут преподаватели, обладающие свойствами и качествами, которые не скоро обретут машины, такими как – харизматичность, универсализм, артистизм, остроумие, любовь (к своему делу, в частности, и к людям вообще), доброта, риторство.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К числу немаловажных проблем в российском образовании относятся проблемы методологического характера. Это выражается, прежде всего, в отсутствии инструментария управления образовательными процессами и выработки стратегии развития образования в целом. Имеются проблемы на понятийно-категориальном уровне. Данные проблемы множатся из года в год, поскольку в образовательной сфере правили и продолжают править прозападные, а не державные начальники; нет компетентной команды, призванной разработать грамотные стратегии развития; в сфере науки имеются разные научные школы и направления, которые зачастую предлагают «маниловские» проекты, а также выдвигают собственные ряды терминов или толкований.

Так получилось, что Россия впитала в себя германскую «знаниевую» образовательную систему. Её отличительной особенностью является ориентация на высокий уровень фундаментализации и математизации образования, на гармоничное сочетание высоких уровней естественно-научной и историко-гуманитарной подготовок. Другим отличительным признаком является государственная ответственность за образование и просвещение общества, за обеспечение доступности всеобщего качественного образования. Это и многое другое вывело российское образование в XX веке на первые места в мире.

Западное мировоззрение с легкостью воспринимает компетентностный подход (КП). Он лег, так сказать, по всем заданным линиям, главная из которых прагматическая направленность среднего европейца и американца. КП с его прозападными корнями и знаниевый (ЗП), который освоен и понятен евроазиатам (то есть нами за 300 лет), являются трудноинтегрируемыми объектами. Вследствие этого, более целесообразным представляется путь развития, связанный не с полным усвоением КП, а с разработкой нового подхода, адекватного нуждам современной российской жизни и который бы воспринимался как инновационная модель развития образования. Тогда Россия из роли аутсайдера вновь бы заняла лидирующее место в мире. Попытки создания такого подхода предпринимаются учеными-педагогами России. Это видно по количеству новых заявок в периодической научной литературе и монографиях.

Таким образом, решающую роль в оптимальном создании условий для возвращения нового методологического подхода будут играть следующие факторы.

1. При организации научной, педагогической (возможно, и другой деятельности) огромное значение имеет выбор методологического подхода. Поскольку в современной науке существует множество методологических подходов, при его выборе важно учесть адекватность подхода, то есть он должен соответствовать целям деятельности и способствовать решению поставленных задач. Данная адекватность закладывается в аксиоматическом уровне методологического подхода.

2. Название будущего подхода – совокупный удел лингвистов, философов-методологов и педагогов, – и оно, как девиз, должно прорабатываться в русле национальной идеи, что быть доступным быстрому пониманию различными слоями общества.

3. Общество все более удаляется в сторону развития информационного пространства. Ключевым моментом в данном развитии можно назвать примат коммуникаций. Образование, хоть и является самой консервативной деятельностной сферой человечества, зависимо от прихода сменяющих друг друга экономических формаций. Основой нового информационного общества становятся нейронная сеть, широкое использование искусственного интеллекта, цифровые технологии, новые управленческие технологии. Общество вступает в кибервиртуальную формацию, когда происходящие в нём процессы становятся не только контролируемыми, но и управляемыми посредством данных технологий. И что очень важно, кибервиртуалистика охватывает и такие важные сферы, как образование, история, социология, психология, способствуя формированию нового парадигмного кибервиртуального подхода.

Развертывание нового парадигмного подхода для российского образования – необходимый элемент национальной безопасности. Задачей отечественной педагогики является создание собственного методологического подхода, ориентированного на евразийское пространство, и создать его нужно таким образом, чтобы он не шел в атлантистском фарватере. В то же время нельзя выстраивать новый подход исходя из изоляционистской политики. Очень важно понять, по каким принципам против России ведутся различные войны. Только поняв это, можно выработать симметричную модель, выстроив собственный подход; это и будет ответом на негативные вызовы разрастающегося информационного общества, и прорывом в новую педагогическую реальность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдрахманова Г.С. Диагностический подход к оценке эффективности управления современной школой. Автореф. Дисс...к.п.н. – Казань, 1998. – 22 с.
2. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: Дис.... д.п.н. – М., 1994. – 339 с.
3. Аганбегян А. Капитал мозга // Аргументы и факты, № 28 (13–19 июля 2016). – С. 11.
4. Алашеев С.Ю. Основные тенденции и динамика востребованности профессий на региональном рынке труда: проблемы профессионального образования. Эффективное поведение на рынке труда: Учебное пособие для учащихся и студентов профессиональных образовательных учреждений Самарской области / Сост.: С.Ю. Алашеев, Е.Г. Зубова, Т.Н. Порхун, Н.Ю. Посталюк. – Самара: ЦПО – «Профи», 2000. – 78 с.
5. Альт Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского (пер. с нем.). – М., 1959.
6. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики: учеб. для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.
7. Анисимов П.Ф., Коломенская А.П., Ярошенко Н.Г. Тенденции развития практикоориентированного образования в контексте международного образовательного стандарта // Среднее профессиональное образование. 2004. № 8.
8. Бабанский Ю.К., Победоносцев Г.А. Комплексный подход к воспитанию учащихся: (В вопросах и ответах). – К.: Рад. шк., 1985. – 256 с.
9. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 245 с.
10. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Национальная идея Китая / «Высшие ценности Российского государства». Серия «Политическая аксиология». Научная монография. – М.: Научный эксперт. 2012. – С. 297–302 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rossiyanavsegda.ru/read/812/> (дата обращения: 16.03.2014).
11. Багдасарян В.Э. Национальное государство через призму идеологий // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 91.
12. Баграмов Э.А. Национальная идея: опыт историко-политологического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ispr.ru/BIBLIO/JURNAL/Evra/eurasia050102bagram.htm (дата обращения 04.03.2006).

13. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография. – Новгород: НовГУ, 1998. – 440 с.

14. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании. Концептуально-теоретические и методологические проблемы. – М., 1999. – 98 с.

15. Баранникова С.А. Адаптация студентов нового набора и преподавателей педагогического колледжа к новым образовательным условиям как психолого-педагогическая проблема // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. – С. 37–41.

16. Баталов Ю.В., Кривоногова Л.М. Оценки качественных характеристик выпускников ВКТУ работодателями // Проблемы качества образования. Книга 2. Оценка качества подготовки выпускников образовательных учреждений // Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 19–23.

17. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994.

18. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1992. – 89 с.

19. Белоцерковский А.В. Образование и бизнес: шаг навстречу // Высшее образование в России. 2009. № 12. – С. 3–6.

20. Бермус А.Г. Методологические основы исследования качества педагогического образования // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сборник научных трудов Всероссийского семинара по методологии педагогики. Волгоград, 2–22 мая 2003. – Волгоград, 2003. – С. 17–22.

21. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 204 с.

22. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. – М.: Наука, 1987. – 216 с.

23. Бизнес-словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://enc-dic.com/search.php?dic=business&search>

24. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Казанского университета (1804–1904) в двух частях / под ред. Н.П. Загоскина. Ч. 1. Кафедра православного богословия, факультеты историко-филологический (с разрядом восточной словесности и лектурами) и физико-математический. Выпуск 1. – Казань: 1904. – 553 с.

25. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. – С. 87: 93.

26. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

27. Блинов В.М. Эффективность обучения: методологический анализ определения этой категории в дидактике. – М.: Педагогика, 1976. – 191 с.

28. Бобрышов С.В. Педагогическая теория как предмет методологического анализа в историко-педагогическом исследовании // Философия образования. 2007. № 1. – С. 62–69.

29. Большакова Е.А. Десмоэкологический подход к формированию экологоцентрического мышления студентов при изучении курса «Концепции современного естествознания»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2004. – 225 с.

30. Большая советская энциклопедия в 30 томах. – М.: Советская Энциклопедия; Издание 3-е 1969–1978 г. Том 16. МЕЗИЯ – МОРШАНСК. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oval.ru/enc/43807.html>

31. Большой словарь по социологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusword.com.ua

32. Боротко Н.М., Моложавенко А.В., Соловьева И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Боротко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

33. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

34. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах. – М., 1992. – С. 294–371.

35. Бубер М. Вопрос к Единичному // Историко-философский ежегодник. 1996. – М., 1997.

36. Вакс И. Национальная идея – США, России, Израиля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://world.lib.ru/w/waks_j_e/nacidea.shtml (дата обращения: 16.03.2014).

37. Васильев С.В. Научно-исследовательская работа магистрантов. Научно-исследовательская практика. Научно-педагогическая практика: Направление 080500.68 «Менеджмент». – Великий Новгород: ГОУ Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. Институт экономики и управления, 2008. – С. 2–3.

38. Васильева Н.А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов: Автореф. дис к.п.н. – Ижевск, 1998. – 151 с.

39. Веллер М. Кто мы и куда идем? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня-5июля, 2016). – С. 8–9.

40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
41. Всесвятский Б.В. Исследовательский подход к природе и жизни. – М., 1926.
42. Вуячич В. Кибервойска НАТО окружают Белоруссию // Информационное агентство REX. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iarex.ru/articles/52289.html> (дата обращения 16.02.2016).
43. Гаврюшин Н.К. На границе философии и богословия: Шеллинг – Одоевский – митрополит Филарет (Дроздов) // Богословский вестник. 1998. № 2. – С. 82–95.
44. Галкин А.А. Метаморфоза немецкой национальной идеи // Национальная идея: история, идеология, миф. – М., 2004. – С. 110–113.
45. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
46. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Издательство Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. – 292 с. (Б-ка учителя).
47. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория и практика. – Киев: Вища школа, 1986. – 200 с.
48. Гликман И.З. Оценка студентами качества преподавания в ВУЗе // Наука и школа. 2002. № 6. – С. 8–10.
49. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.
50. Глухова Т.П. Интерпретация ключевых понятий терминологического пространства по интернационализации высшего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. № 3 (22), 2010. – С. 210–212.
51. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Перев. с франц. С.К. Чернетского. – М., 2003.
52. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
53. Горюнова Л.В. Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика», 2006. № 2.

54. Грищенко М.Ю.. Идеология общественного развития России // Власть, 2007. № 10.

55. Демографический ежегодник России. 2010: Стат. сб./ Росстат. – М. 2010. – 525 с.

56. Дёминский В.А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. – С.38–44.

57. Дубровин О.В. К вопросу государственной кибербезопасности // Вестник УрФО. Безопасность в информационной сфере. 2013 № 3(9). – С. 28–32.

58. Дугин А. Евразийский Путь как Национальная Идея // Евразийское обозрение. 2003 № 9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.evrazia.org/modules.php?name=News&file=article&sid=1324>

59. Дугин А.Г., Коровин В.М., Бовдунов А.Л. Сетевые войны // Доклады Изборского клуба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dynacon.ru/content/articles/2319/> (дата обращения 04.12.2013).

60. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим); пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

61. Егоршин А.П. Стратегические идеи реформирования государственных вузов России // Высшее образование сегодня. 2009. № 8. – С. 10.

62. Еляков А.Д. Информационные технологии и современная война. Реф. сб. – М., 2002. – С. 74–75.

63. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. – 255 с.

64. Жигунова А.В. Проблемы формирования кадрового потенциала ОАО «РЖД» // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 45.

65. Завада Г.В., Кудakov О.Р., Мухаметзянова Ф.Г., Матушанский Г.У. Модель формирования профессионала-специалиста на основе компетентностного подхода // Сборник научных статей международного методологического семинара, посвященного 80-летию со дня рождения академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Антонины Павловны Беляевой 28–29 февраля 2008 года, в двух частях. Ч.II. – СПб: ИПТО РАО. – С. 132–140.

66. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 201 с.

67. Закон РФ «Об образовании», ст. 23, п. 1.

68. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1997. – 208 с.

69. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

70. Зимняя И.А., Казинович В.Г., Савасьев Г.П. Методологические и методические вопросы качества образования. Проблемы качества образования // Оценка и управление качеством в высшем образовании: Материалы XII Всероссийского совещания. Изд. 2-е. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 50–63.

71. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Книга 2 // Материалы XII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–13.

72. Зорин А. Уваровская триада и самосознание русского интеллигента. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/uspen/04.php (дата обращения 14.05.2014).

73. Зорин А. Идеология «православия – самодержавия - народности» и ее немецкие источники // В раздумьях о России [Сб. статей]. М. 1996; Зорин А. Идеология «православия – самодержавия – народности»: опыт реконструкции // Новое литературное обозрение. – М. 1997. № 26. – С. 106–117.

74. Ибрагимов Г.И. Современные проблемы дидактики профессиональной школы // Казанский педагогический журнал. 2013. № 5. – С. 10–26.

75. Ибрагимов Г.И. Ключевые компетенции как новая парадигма результатов образования // Социальное партнерство как условие управления качеством подготовки специалистов в образовательном комплексе «Сельская школа – колледж – село». Материалы научно-практической конференции. – Казань, Чайковский. 2004. – С. 6–11.

76. Ибрагимов Г.И., О понятиях «электронная педагогика», «электронная дидактика» и «электронное обучение» // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. В. 5, с. 38–42.

77. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. В. 1. – С.43–52.

78. Иванов В.Ф. Интернет и виртуальная реальность // Материалы Connect-universum, 14 мая 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://connect-universum.com/blog/connectuniversum2012_ru/31.html (дата обращения 06.09.2014).

79. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.

80. Ипполитова Н.В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 13 (146). – С. 9–15.

81. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

82. Информационно-аналитические материалы о деятельности общественных объединений по патриотическому воспитанию молодежи / Сост. З.Н. Калинина, Е.В. Декина, С.В. Пазухина. / Под общ. ред. Н.А. Шайденко. – М., 2010. – 134 с.

83. Кара-Мурза С.Г. Государственная политика нациестроительства в современной России // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 64.

84. Карелина И.М. Личностные факторы сохранения адаптированности к профессиональной деятельности работников культурно-просветительных учреждений // Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – СПб., 1999.

85. Куракин А.Т. Моделирование в исследовании системных объектов в области теории воспитания // Структурные системные исследования педагогических явлений и процессов: сб науч. ст. – М.: АПН СССР, 1970. – С. 101–114.

86. Кирсанов А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Монография. – Казань: КГТУ, 2000. – 228 с.

87. Кирюшин А.Н. Виртуальная реальность: методологические традиции и инновации исследования // Вестник Военного университета. 2009. № 4 (20). – С. 75–80.

88. Клейменов С., Лебедев С. Оценка информационных процессов как ресурса // Высшее образование в России. 2000. № 3. – С. 43–47.

89. Клименко Т.К. Традиции и инновации в педагогическом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a05.html

90. Ключевский В.О. Западное влияние в России после Петра // Неопубликованные произведения. – М.: Наука, 1983. – 416 с.

91. Княгинин В., Трунова Н. Компетентностный подход и постиндустриальный рынок труда. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text10-2006/nomer10-200kompetent.shtml> (Дата обращения 23.09.2016).

92. Коловоротный С.В. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством журнала: 2003, № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2892> (дата обращения 09.10.2014).

93. Колин К.К. Вызовы XXI века и проблемы образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 53 с.

94. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 томах. – М.: Педагогика, 1982 (Педагогическая библиотека).

95. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

96. Локк Дж. Педагогические сочинения; пер. с англ. Ю.М. Давидсона; вступ. ст. А.Ф. Шабаевой; под ред. И.Ф. Свядковского. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.

97. Компетентностный подход в проектировании образовательных программ / сост. А.И. Чучалин, М.А. Соловьев, Е.Н. Коростелёва, А.В. Коваленко, М.Г. Минин, Э.Н. Беломестнова, И.А. Сафьянников. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 160 с.

98. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – С. 595.

99. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р. – М., 2001.

100. Корневский Вс.В. Повышение безопасности движения и пропускной способности автомобильных дорог на подходах к крупным городам Юга России: Дис. ... канд. техн. наук: 05.23.11. – Краснодар, 2002.

101. Кудakov О.Р. Структурные уровни методологического подхода в образовании // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2010. № 3. – С. 127–130.

102. Кудakov О.Р. Условия применения и реализации методологического подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2014. № 2. – С. 44–66.

103. Кудakov О.Р. Методологические подходы в педагогике: вектор парадигмальности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития (26–27 марта 2009 г.). – Казань, 2009. – С. 122–127.

104. Кудakov О.Р. Виртуальное и настоящее // Материалы Региональной научно-практической конференции, посвященной 50-летию создания Казанского нефтехимического колледжа и Международному году химии (г. Казань, 7 апреля 2011 г.) / под ред. д.п.н., проф. Е.А. Корчагина. – Казань: КГТУ. 2011. – С. 22–231.

105. Кудakov О.Р. Особенности индекса Хирша по-русски // Многоуровневое профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы развития / Материалы Международной научно-практической конференции (г.Казань, 24 апреля 2014 г.) / под научной редакцией д.п.н. Е.А. Корчагина, д.п.н. Р.С. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа». 2014. – 427 с. – С. 306–310.

106. Кудakov О.Р. Компетентностная образовательная технология для формирования научно-исследовательских качеств магистрантов // Известия Высших учебных заведений. Проблемы энергетики. 2013. № 7–8. – С. 123–133.

107. Кудakov О.Р. Образовательная технология «Командный проект» в профессиональной школе / Сборник научных статей «Дидактика профессиональной школы» // под ред. член.-корр. РАО Г.И. Ибрагимова. – Казань: Издательство «Данис». 2013. – 146 с. – С. 68–86.

108. Кудakov О.Р., Зотова М.Б. Формирование компетенции безконфликтности при применении участниками образовательного процесса технологий преодоления сессионных трудностей // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2015. № 4 (28). – С. 133–142.

109. Кудakov О.Р., Хомочкина С.А. Обзоры журналов как результат научно-исследовательской работы магистрантов // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2009. № 3. – С. 142–151.

110. Кудakov О.Р. Эволюция методологических подходов в профессиональном образовании (логико-исторический анализ) / Проблемы педагогического прогнозирования и выбора моделей развития в профессиональном образовании: сборник статей / [В.С. Щербаков, Е.Ю. Левина, О.Р. Кудakov, Р.А. Нуруллин, А.В. Чугунов, Р.Г. Халитов, В.Н. Иванова] под ред. В.С.Щербакова. – Казань: Изд-во «Данис». 2013. – 122 с. – С. 55–68.

111. Кудakov О.Р., Шалеева Д.В. Модель профессиональной мобильности // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2011. № 2. – С. 132–139.

112. Кудakov О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. № 3. – С. 121–126.

113. Кудakov О.Р. Национальная идея и парадигмный подход в образовании // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2014. № 2 (21). – С. 46–59.

114. Курьлев А. Непрерывное открытое профессиональное образование для инновационной экономики // Высшее образование в России. 2008. № 6. – С. 18–19.

115. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2). Оценка качества результатов обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch6/glava_6_1.html
116. Лавров В. Куда идём? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня–5июля, 2016) С. 8–9.
117. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат. 1977. – 304 с.
118. Лигинчук Г.Г. Психология профессиональной деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.effective-seminars.ru/claue/claue/18420/1992/>
119. Макарова Т.А., Мамаева А.Н. Бенчмаркинг как метод интеграции систем образования различных стран и регионов // Интеграция образования. 2008. № 4.
120. Матвеева С.Е. Развитие инновационной деятельности в средних специальных учебных заведениях: Пособие для работников ССУЗ. – Казань: ИППО РАО. 2007.
121. Матушанский Г.У., Кудаков О.Р., Завада Г.В. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: Монография. – Казань: КГЭУ. 2010. – 136 с.
122. Матушанский Г.У., Кудаков О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11–12. – С. 41–47.
123. Матушанский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. – Казань: КГЭУ, 2004. – С. 19.
124. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения / Принципы обучения в современной педагогической теории и практике // Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск, 1985. – С. 52–56.
125. Мельниченко Я.И. Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием Интернет-ресурсов: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2008.
126. Миронов М.Г. Управление качеством: Учеб. пособие. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 288 с.

127. Мишина Н.В. О механизмах взаимодействия ветвей государственной власти при формировании доктринальной политики // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование: Политология. Экономика. Право. 2011. Том 4. № 3. – С. 20.

128. Моложавенко А.В. Психологическая подготовка педагога: гуманитарно-целостный подход // Вестник Университета Российской академии образования. 2012. № 1. – С. 76–81.

129. Моложавенко В.Л. Конкурентоспособность университетского комплекса // Высшее образование сегодня. 2009. №12. – С. 49–52.

130. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. – М.: Задруга, 1913. – 339 с.

131. Мухаметзянова Г.В. Современные проблемы образования. – Казань: ИСПО РАО, 2000. – 84 с.

132. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А., Кудаков О.Р. Формирование универсальных компетенций педагога-психолога в условиях негосударственного вуза: Монография. – Казань: ЮЛАКС. 2008. – 124 с.

133. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. № 8. – С.13–17.

134. Научение // Материал из Википедии - свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 17.05.2013).

135. Национальная идея: история, идеология, миф / Отв. ред. Г.Ю. Семигин. – М.: Современная экономика и право. 2004. – 600 с.

136. Национальная идея США. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusrand.ru/analytics/natsionalnaja-ideja-ssha> (дата обращения: 16.03.2014).

137. Негодаев И.А. На путях к информационному обществу. – Ростов-на-Дону.: Изд. ДГТУ, 1999. – 247 с.

138. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.

139. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006.

140. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком. – С.134.

141. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития (публицистическая монография). – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

142. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: «Эгвес». 2013. 268 с.

143. Нуриева Э.Г. Исследовательская деятельность студентов педагоги-ческого колледжа // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 4. – С. 57–58.

144. «О Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы»: Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года № 1459 (САПП Республики Казахстан, 2004 г., № 39, ст. 516; «Казахстанская правда» от 16 октября 2004 года № 237). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.government.kz/docs/u041459_20080625~1.htm (дата обращения: 06.09.2013).

145. Обыденкова В.К. Предпосылки становления киберпедагогика как науки XXI века // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства: электронный научный журнал. 2015. № 2(10), декабрь. С. 86–103. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberspace.pglu.ru/> (Дата обращения 03.03.2016).

146. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

147. Олейникова О.Н. Национальная система «стандартов умений» в США // Среднее профессиональное образование. 2001. № 10. – С. 42–45.

148. Олейникова О.А. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского союза. – Казань, 2003. – 252 с.

149. Олейникова О.Н. Разработка стандартов профессионального образования за рубежом. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 84с.

150. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Lichnostnyj-Podhod-954.html>

151. Петренко-Лисак А.О. Соціальні детермінанти кібервіртуального простору: дис. ...канд. соціологічних наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2007.

152. Петухов В. Интернет и «информационный терроризм» // Свободная мысль. 2008. № 1 (1584). – С. 169–180.

153. Поддьяков А.К. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Эребус, 2000. – 200 с.

154. Полупанов В. «Мы очень терпеливы»: Юрий Вяземский о Сталине, поколении ищущих и национальной идее // Аргументы и факты, № 28 (13–19 июля, 2016). – С. 3.

155. Преподаватели, учившиеся и служившие в императорском Казанском университете (1804–1904 гг.). Материалы для истории университета. Ч. 1. / собрал А.И. Михайловский. – Казань: типография императорского университета. 1901. – 426 с.

156. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

157. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. – С. 87–95.

158. Психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_psy/Podhod-Dejatelnostnyj-21389.html

159. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. – С. 9–132.

160. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – С. 281–296.

161. Равен Дж. Психологическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. 1999. № 3. – С. 151–175.

162. Рогов Е.И. Личность преподавателя: теория и практика. – М.: Владос, 1996. – 528 с.

163. Савицкий С.К. «Сущность и структура профессиональной мобильности специалиста» Камский государственный политехнический институт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sets.ru/base/10nomer/savickii/stat2.htm>

164. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

165. Семенов И.Н. Развитие концепции Н.Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода // сетевой журнал «Кентавр». 2004. № 34. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://circleplus.ru/archive/n/34/4>

166. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (часть 4). – С.870–874. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10001629 (дата обращения: 16.03.2014).

167. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, «Перемена», 1994. – 150 с.

168. Слепенкова Е.А. Педагогическая научно-исследовательская деятельность в профессиональной подготовке учителя отечественной школы в XX веке: что изменилось за 100 лет? // Вопросы образования. 2007. № 1. – С. 94–108.

169. Словарь терминов. Социология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.su/rus/teaching/sociology/dic.html> (дата обращения: 16.03.2014).

170. Смолянинова О.Г. Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров // Информатика и образование. 2009. № 12. – С. 121–122.

171. Современный философский словарь / под общ. ред. д.ф.н., проф. В.Е. Кемерова. – Лондон: Издательство «ПАНПРИНТ». 1998.

172. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе. Дисс...канд.пед.наук. – Архангельск, 2001. – 202 с.

173. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

174. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. 100 экзаменационных ответов по педагогике // Экзаменационный экспресс-справочник. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2001.

175. Субетто А.И. Квалитология образования. – СПб., М., 2000. – 220 с.

176. Суходольский Г.В. Структурно-логический анализ и синтез деятельности. – Л.: ЛГУ, 1976. – С. 19.

177. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

178. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая); Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с. (Педагогическая библиотека).

179. Петров А. Основные концепты компетентного подхода как методологической категории // Alma mater. 2005. № 2. – С. 54–58.

180. Темина С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений // Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. – С. 44–46.

181. Трифаленков И. Информационная безопасность: эволюция подхода // Information Security / Информационная безопасность. 2010. № 5.

182. Трофимов В.К. Общие проблемы философии науки. Курс лекций: учебное пособие. – Ижевск: ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА, 2009. – 143 с.

183. Уваров С.С. Десятилетие Министерства народного просвещения. 1833-1843. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/uvarov/uvarov_desatiletie_ministerstva.html (дата обращения 02.05.2014).

184. Углова Т.В. Взаимосвязь коммуникативной толерантности с различными подструктурами личности у студентов // Вестник новгородского государственного университета. 2007. № 40. – С. 11–13.

185. Усова Е.Ю. Национальная идея государства Израиль // Полития. 2004. № 2. – С. 129–148.

186. Факторович А.А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия // Педагогика. 2013. № 6. – С. 89–97.

187. Федосов А.Ю. Теоретико-методологические и методические подходы к решению задач воспитания в школьном курсе информатики и ИКТ. – М.: Издательство РГСУ, 2008. – 240 с.

188. Философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari-online.ru/word>

189. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра. М, 2003. – 576 с.

190. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

191. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

192. Ходулина О.Б. Интеграция начального и среднего профессионального образования как фактор становления личности специалиста // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. – С. 118.

193. Цифровые войны: XXI век. Экспертный доклад Е.Лариной и В. Овчинского // Доклады Изборского клуба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dynacon.ru/content/articles/2320/> (Дата обращения 27.07.2014).

194. Чапаев Н.К., Нурутдинова Ж.В. Интегративно-целостный подход как эвристическое основание подготовки социально-компетентных специалистов в инженерно-педагогическом вузе // Образование и наука. 2009. № 5 (62). – С. 53–62.

195. Чарушин М.Д. Решение отдельных проблем обеспечения безопасности мореплавания при подходах к портам: На примере Морской Администрации порта Санкт-Петербурга: Дис. ... канд. техн. наук: 05.22.19. – СПб., 2001.

196. Чеботарев В.Г., Громов А.И. Эволюция подходов к управлению бизнес-процессами // Бизнес-информатика, 2010. № 1 (11). – С. 14–21.

197. Чернилевский Д.К., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под редакцией Д.К. Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996.

198. Чошанов М.А. Технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1997. – 152 с.

199. Чучалин А.И. «Американская» и «болонская» модель инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. 2007. № 1.

200. Шапирова Р.Р. Социально-политический портрет студенческой молодежи в процессе формирования гражданственности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 5. – С. 193–201.

201. Шевченко М. Свобода, справедливость, православие? / Какая национальная идея нужна России // Аргументы и факты, № 26 (29 июня – 5 июля, 2016). – С. 8–9.

202. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал РАН. 2007. № 1. – С. 46–57.

203. Шемет О.В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. 2009. № 10. – С. 18.

204. Шепелев Л.Е. Титулы, мундиры, ордена. – Л.: Наука. Ленинградская отделение, 1991. – 224 с.

205. Щипанов В.В. Интеграция экономических и квалиметрических подходов как важнейший фактор повышения эффективности предприятия // «Вектор науки ТГУ». 2009. № 1(4). – С. 41–46.

206. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Второе издание / Автор-составитель В.В. Серов. – М.: Локид-Пресс. 2005. – 852 с.

207. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2-х томах: т. 1 – термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: ИППО РАО, 2013. – 432 с.

208. Энциклопедия профессионального образования (ЭПО): В 3-х т. (Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1998 – 568 с. ил., Т.1 (А-Л), 1998).

209. Энциклопедия профессионального образования (ЭПО): В 3-х т. (Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1999 – 440 с. ил., Т. 2 (М-П), 1999).

210. Энциклопедия профессионального образования (ЭПО): В 3-х т. (Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1999 – 488 с. ил., Т. 3 (Р-Я), 1999).

211. Юдин Н.К. Ускорение судопропуска и увеличение пропускной способности шлюзов за счет применения поперечного перемещения судов в подходах: Дис. ...канд. техн. наук: 05.23.07. СПб., 1994.

212. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978.

213. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. – С. 90.

214. Brezinka W. Metatheorie der Erziehung. – München, 1978.

215. Burrige T.D. What Happened in Education: An introduction to Western Educational history. – Boston: Ally bacon, 1970. 146 p.

216. Chase C.J. Measurement for educational evaluation. – Addison Weeleg, 1974. 312 p.

217. Engineers Mobility Forum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ieagreements.com/EMF>

218. European Federation of National Engineering Associations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.feani.org>

219. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe. – Strsburg, 1997. – С. 11.

220. Denzin N., Lincoln Y. (eds.) Handbook of Qualitative Research. CA: Sage, 2004.

221. Kahn H. World economic development: 1979 and beyond. – New York, 1979. - 519 p.

222. Knight J. Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1999.

223. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. 1st. ed. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1962. 168 p. Maclure St. Missing Links: The Challenges to Further Education. – Great Britain: Billing and Sons Ltd, Worcester, 1991. 169 p.

224. Popper K.R. A World of propensities. Bristol, 1990.

225. Sax G. Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation. – Washington, 1988.

226. Scheffler I. Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education. – Boston; London, 1985.

227. Scholters P.R. The Team Handbook. How to use Teams to Improve Quality. – New York, 1986. – 360 p.

228. The Free Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com/integrative>

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| | 12 |
| Глава 1. Методологические подходы в педагогике | 12 |
| 1.1. «Подход» и «подходность» в современных педагогических исследованиях | 21 |
| 1.2. Эволюция методологических подходов в образовании | |
| 1.3. Смена парадигмы в современном российском образовании. Компетентностные модели: европейские влияния и региональный взгляд | 29 |
| Глава 2. Методологический подход: структурный анализ | 45 |
| 2.1. Структура методологического подхода | 45 |
| 2.2. Аксиоматический уровень: принципы (на примере применения компетентностного подхода в российском образовании) | 57 |
| 2.3. Коммуникационный уровень | 63 |
| 2.4. Процессуальный уровень. Компетентностно-ориентированная образовательная технология «командный проект» | 69 |
| 2.5. Эвентуальный уровень методологического подхода. Условия применения и реализации методологического подхода в российском образовании | 89 |
| 2.6. Модель формирования востребованного работника (на примере компетентностного подхода) | 104 |
| Глава 3. Методологический подход как стратегический инструментальный управления процессами в российском образовании | 118 |
| 3.1. Интеграционные процессы в знаниевом и компетентностном подходах | 118 |
| 3.2. Национальная идея и парадигмный подход в образовании | 134 |
| 3.3. Кибервиртуальный подход в образовании | 147 |
| Заключение | 156 |
| Библиографический список | 158 |

Научное издание

Кудаков Олег Робертович

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
(ПРЕДПОСЫЛКИ ТЕОРИИ ПОДХОДОВ)**

Монография

Кафедра истории и педагогики КГЭУ

Авторская редакция
Компьютерная верстка *Т.И. Лунченкова*

Подписано в печать 14.08.2017.
Формат 60 × 84/16. Гарнитура «Times». Вид печати РОМ.
Усл. печ. л. 10,34. Уч.-изд. л. 11,48. Тираж 500 экз. Заказ № 5066

Редакционно-издательский отдел КГЭУ,
420066, Казань, Красносельская, 51